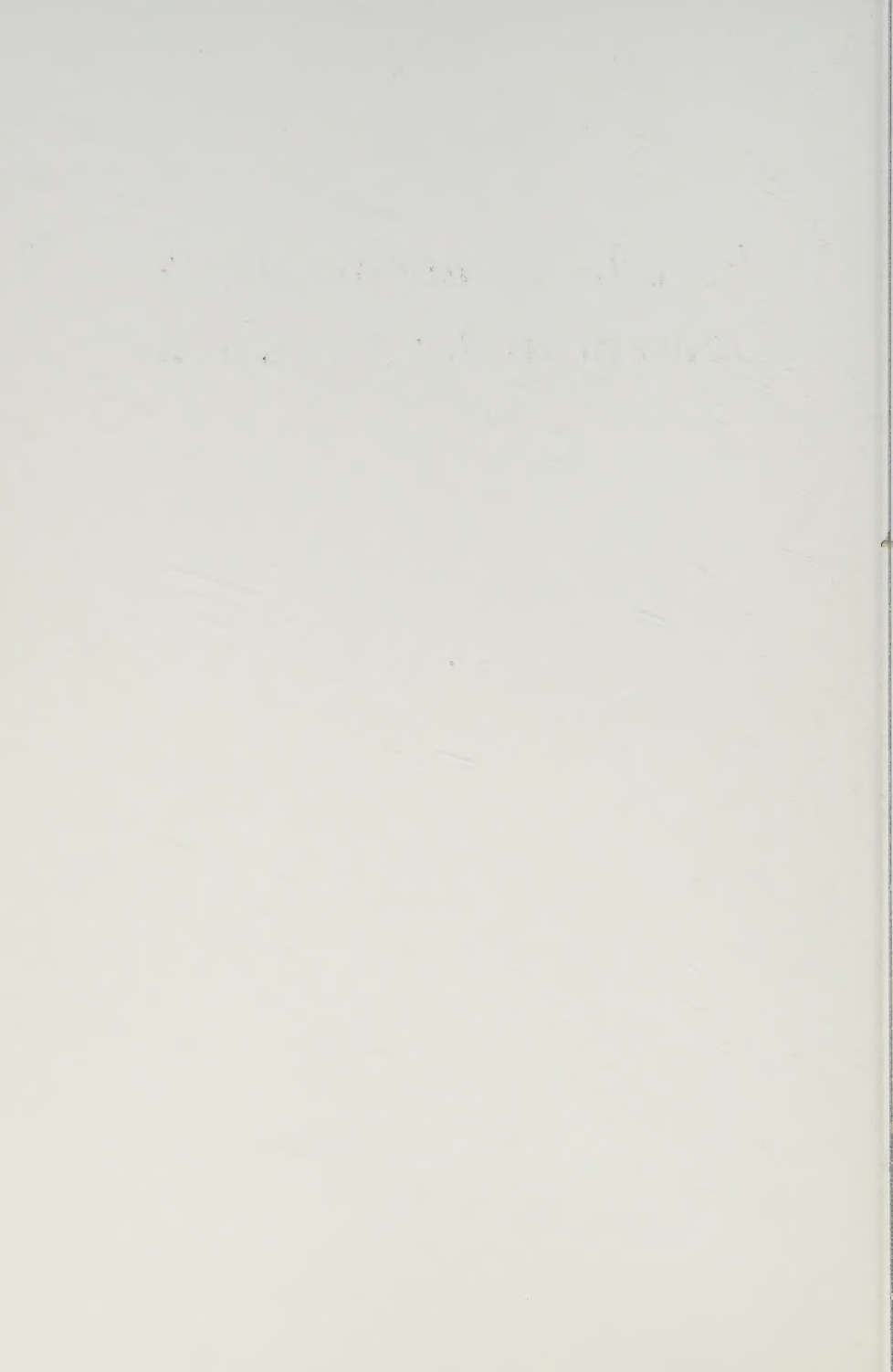


Freude als notwendiges Element in der Erziehung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von
FRANZ XAVER IGERL
aus Gilching
1986



FREUDE ALS NOTWENDIGES ELEMENT IN DER ERZIEHUNG

INAUGURAL-DISSERTATION
ZUR ERLANGUNG DES DOKTORGRADES
DER PHILOSOPHIE
AN DER LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT
ZU MÜNCHEN

vorgelegt von
FRANZ XAVER IGERL
aus Gilching
1986

Referent: Prof. Dr. Helmut Zöpfl

Korreferent: Prof. Dr. Baldur Kozdon

Tag der mündlichen Prüfung: 10. Februar 1987

Ein Kerker ist
die Erde für den,
der nie sich freut.
Zum Paradiese
werde sie uns
durch
Fröhlichkeit

A. LANGBEHN
c

Ein Kerkel ist
die erste für den
der nie sich freut:
zum Paradiese
wende sie was
bist

Tröblichkeit

Freude als notwendiges Element in der Erziehung

<u>Einleitung</u>	1
<u>I. Theoretische Grundlegung</u>	10
1. Begriffsklärungen	10
1.1 Definition Freude	10
1.2 Definition Erziehung	17
1.3 Der Sinn des Erzieherischen	18
2. Geschichtlich philosophische Dimension	26
2.1 Aristoteles - Freude als Antrieb der Erkenntnis	26
2.2 Epikur - Freude ist lernbar	28
2.3 Seneca - Freude ist eine ernste Sache	32
2.4 Fichte - Freude als Kraft der Vernunft	33
2.5 Nietzsche - Freude als Schaffensfreude	35
2.6 Makkarenko - Freude ergibt sich aus Tätigkeit	37
<u>II. Gefährdungen der Freude</u>	42
1. Veränderungen, die zur Gefährdung der Freude führen	42
1.1 Gesellschaftliche Trends zeigen einen Verlust der Freude an	45
1.2 Neuzeitliche familiäre Bedingungen sind wenig geeignet, um Freude zu fördern	50
1.3 Überbetonung des Kognitiven in der Schule	60
2. Ursachen des Freudedefizits	77
2.1 Übersteigertes Besitzdenken	77
2.2 Lustgewinn als Lebensmaxime	81
2.3 Der Glaube an Wissenschaft und Technik	84
3. Auswirkungen des erkannten Defizits auf den Menschen	91
3.1 Angst, ein Symptom unserer Zeit	91
3.2 Erschwerte Sinnfindung	99

<u>III. Freude - eine Grundhaltung der Offenheit</u>	106
1. Umfeldphänomene von Freude	107
1.1 Glück und Freude	107
1.2 Humor und Freude	112
1.3 Bescheidenheit und Freude	118
2. Freude - der Motor unseres Lebens	128
2.1 Lebens- und Sinnbejahung als Bedingung für die Entwicklung von Ich-Identität	129
2.2 Die Entwicklung der Ich-Identität aus psychosozialer Sicht	131
3. Freude ist Gabe und Aufgabe	140
3.1 Freude ist lernbar	149
3.2 Freude - eine christliche Verheißung	155
<u>IV. Die Umsetzung von Freude in der Schule</u>	164
1. Reformpädagogische Beispiele als Belege für Freude in der Erziehung	164
2. Pädagogische Bedingungen von Freude	176
3. Die Lehrerpersönlichkeit als Quell der Freude	186
4. Die erzieherische Atmosphäre als Voraussetzung für Freude	199
5. Das Schulleben als Hilfe zur Freude	208
5.1 Spiel und Sport	223
5.2 Fest und Feier	231
5.3 Wandern und Schullandheimaufenthalt	236
6. Freude durch Pflege des Musischen	246
7. Ermöglichung von Freude durch Nutzung des Pädagogischen Freiraumes	254

7.1 Orientierung am Interesse der Schüler	256
7.2 Mitplanung des Unterrichts	258
7.3 Überfachliche Arbeit	259
<u>V. Ausblick</u>	267
<u>Literaturverzeichnis</u>	271

Mein Dank gilt all jenen, die zur Erstellung dieser Arbeit wertvolle Beiträge geleistet haben, besonders aber:

- Herrn Prof. Dr. Helmut Zöpfl, der mir größtmögliche Freiheit bei der Verwirklichung meiner Vorstellung ließ und viele wertvolle Literaturhinweise gab.
- Herrn Prof. Dr. Baldur Kozdon für seine kritischen Beiträge, die zur Erstellung der Gliederung und Ausarbeitung von großem Nutzen waren.
- Herrn Prof. Dr. Ferdinand Kopp für die sinnvollen Anregungen und effektiven Hilfestellungen.
- Herrn Prof. DDr. Rudolf Affemann für das bereitwillige Gespräch, das einen wesentlichen Beitrag zur Erstellung der Gliederung und Durchdringung der Sachlage geleistet hat.
- Herrn Dr. Georg Eisenhut für die langjährige freundschaftliche Unterstützung und Aufmunterung, ebenso für die qualifizierten fachlichen Beiträge.
- Meinem Freund, Herrn Dr. Norbert Seibert, für die stete Gesprächsbereitschaft, die gesamte Arbeit uneigennützig durchzusprechen und fachlich zu betreuen.
- Frau Marianne Faiss-Heilmannseder, die bereitwillig die Arbeit des Lektors übernahm.
- Meiner Frau für die Durchführung der gesamten Schreibarbeiten und den moralischen Beistand, ohne den es mir nicht möglich gewesen wäre, über diesen langen Zeitraum hinweg die Arbeit zu einem positiven Ende zu führen.

Einleitung

In der pädagogischen und psychologischen Fachliteratur wird dem Begriff Freude seit eh und je wenig Gewicht beigemessen.

Selbst in schulpädagogischen Begriffsbestimmungen¹⁾ ist dieser nur am Rand oder unzulänglich erklärend gedeutet.²⁾

Es entsteht der Eindruck, daß die Pädagogik ohne den Terminus Freude auskommen kann. Dagegen werden Begrifflichkeiten wie Schulangst, Schulunlust, Leistung, Schulstreß, Versagen etc. in aller Ausführlichkeit erläutert. Das Negative verkauft sich auch hier besser als die positiven Empfindungen, das Positive überhaupt, obwohl eine Schule ohne Freude nicht existent sein kann.

Diesen Tatbestand unterstreicht Lassahn mit folgender Aussage: "Blickt man auf die aktuellen 'Reizwörter' in Wissenschaft und Lehre, drängen sich Angst, Aggression und Frustration in den Vordergrund. Wir stehen vor einer einseitigen Polarisierung des Humanen auf negative Sachverhalte. Psychoanalyse, ursprünglich von Befunden bei kranken Menschen ausgehend, und Soziologie beeinflussen diesen Prozeß. Der Einzelne und das Böse, die Gesellschaft und das Böse - das ist seit langem thematisierender Gegenstand der sozialen Handlungswissenschaften.

Wir kennen viele Untersuchungen über die Aggression, aber nicht über die Gegenkraft, die Liebe; wir thematisieren das Böse, aber nicht das Gute, wir bekamen die vaterlose Gesellschaft vorgestellt, aber nicht die Freude, einen Vater zu

1) Das Lexikon der Pädagogik im Herder-Verlag von 1913/1921 räumt der "Freude" zwei Spalten ein (Bd. II, Sp. 101 ff.); in der Ausgabe von 1960/65 ist es noch eine Spalte (Bd. II, Sp. 152 f.), und in der Ausgabe von 1970 erscheint der Begriff überhaupt nicht mehr, sondern es wird auf den Begriff "Gefühl" verwiesen (Bd. II, S. 30)

2) Kozdon, B. bildet eine rühmliche Ausnahme in dem Werk Grundbegriffe der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn, 1978, S. 59

haben; wir wissen inzwischen genau, was Frustrationen sind, doch der Gegenbegriff, die Freude, ist in unserer Wissenschaftssprache der Gegenwart so gut wie nie zu finden."¹⁾

In der Bundesrepublik Deutschland wurde zum Phänomen Freude eine Untersuchung durchgeführt, deren erschreckendes Ergebnis die "Süddeutsche Zeitung" vom 22. April 1976 zusammenfassend veröffentlichte. Dieses Resultat sei kurz erläutert, damit explizit wird, daß der Begriff kaum mehr erfahrbar ist: 50 Prozent der Bundesbürger hatten sich am Tag der Befragung überhaupt noch nicht gefreut, 21 Prozent wenigstens am Tag zuvor Freude empfunden, und 9 Prozent konnten Freude nicht in ihr positives Lebensgefühl einordnen. Im sogenannten "Streiflicht" der "Süddeutschen Zeitung" wird eine Erklärung für diese Aussagen gesucht: "Liegt das Freudendefizit nun am steigenden sozialen Anspruchsdenken, das unterhalb eines sechsstelligen Lottogewinns keine echte Freude mehr akzeptiert? Oder ist nur das etwas altväterlich klingende Wort bei der jüngeren Generation schon so 'out', daß sie es nicht mehr mit Inhalten belegen kann, die zwar sachlich den Tatbestand der Lebensfreude erfüllen, aber unter anderen Stichworten eingeordnet sind: Klasse, dufte, riesig, irre? Vielleicht sind die Menschen auch besser geworden, so daß der Verzicht auf kleine Bosheiten ihnen den Genuß der Schadenfreude schmälert. Die Tatsache, daß noch vor zehn Jahren ganze 66 Prozent der Bundesbürger sich an eine Freude am gleichen Tag erinnern konnte, drängt freilich eher den Verdacht auf, die Jagd nach schablonierten Konsumfreuden brauche unsere Unzufriedenheit immer mehr als Motor."²⁾

Hans Heigert greift, ebenfalls in der "Süddeutschen Zeitung", die Freudlosigkeit unserer Zeit auf. "Wie tanzen die Leute? Immer an was anderes denkend, sehr in sich gekehrt, pumpend und stampfend. Es soll Discos geben, wo sie oben und unten

1) Lassahn, R.: Über Freude in der Erziehung. In: Pädagogische Rundschau 7/1975, S. 553

2) Süddeutsche Zeitung Nr. 44, vom 23. Februar 1981

ringsherum Spiegel montiert haben, zur vollständigen Selbstbespiegelung... Elektronischer Krach tötet alles ab. An was für Filmen delektiert sich das Volk? Alles bleiern, dumpf, beklämmend, ernst und ernst..."¹⁾

In der Tat scheinen manche Erwachsene, aber auch Jugendliche zu glauben, Freude, Humor, Fröhlichkeit, ein frohes, lachendes Gesicht wären nicht mehr "in", nicht mehr "up-to-date", wären "bürgerlich", "spießig".

Sie zeigen entweder todernste Gesichter oder sehen gelangweilt, nichtsagend, uninteressiert auf ihre Umwelt herab. So, als wollten sie damit sagen: Ich kenne schon alles, habe schon vielerlei probiert, habe alle Freuden und Genüsse des Lebens verkostet. Ihr könnt mir nichts mehr bieten.

Der Sänger Reinhard Mai drückt diese Einstellung in einem seiner Lieder treffend aus:

"Anabel, Anabel,
Du bist so herrlich intellektuell,
Du bist so wunderbar destruktiv
und so erfrischend negativ.
... bitte sei so gut und mach mir
meine heile Welt kaputt!"

Freude in all ihren Variationen ist heute ein oft vergessener Begriff geworden. Nie zuvor waren so viele Kinder- und Jugendselbstmorde zu verzeichnen.²⁾ Psychische Erkrankungen sind stark im Ansteigen. Wir befinden uns in einer Gesellschaft, die nicht zu unrecht "Aussteigergesellschaft" genannt wird. Man steigt aus und begibt sich in Subkulturen, Drogen, in Konsumgenuß. Eine negative Einstellung zur Zukunft ist tagtäglich in fast allen Medien zu bemerken.

1) Süddeutsche Zeitung Nr. 44, vom 23. Februar 1981, a.a.O., S. 3

2) Vergl. Statistische Berichte des Bayerischen Statistischen Landesamtes, BVI1-j/80/81/82/83/84

Lassahn stellt fest: "Aus vielen gegenwärtigen Ansätzen experimenteller Psychologie, Pädagogik, aus behavioristischen Lerntheorien und Sozialisationstheorien ist der Faktor Freude verschwunden oder wird nicht mehr berücksichtigt. Der Mensch wird zuerst und vornehmlich reaktiv gesehen."¹⁾

Aus dieser einseitig naturwissenschaftlichen Psychologie als "natural science theory of behavior reeted in biology" (Hilgard) werden heute leider häufig schulpädagogische Konsequenzen gezogen, die eben nicht das Positive in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen. Der Mensch wird, unter dem Deckmantel der Wissenschaftlichkeit, reduziert auf experimentell und statistisch erfaßbare Fakten. Unkontrollierbares, Inorganisierbares und Nichtoperationalisierbares werden als Irrationales und damit Wertloses deklariert. Einseitige und falsche Lerntheorien, die z.B. auf dem Spannungsreduktionsmodell oder der "Input-Output-Vorstellung" aufbauen, sehen den Menschen nur noch aus der Sicht seines passiven, rein reaktiven Verhaltens.

"So erscheint er auch in den meisten Sozialisationsmodellen. Der Heranwachsende paßt sich an, reagiert auf die Angebote der Umwelt, internalisiert die Normen, die er vorfindet."²⁾

Angesichts dieser scheinbar "freudlosen Wirklichkeit" könnte man den Autor als Idealisten oder Phantasten abtun. Doch ist ein Leben ohne Ideale möglich, wenn keine positiven Verhaltensmuster und Leitideen angeboten werden, an denen sich der Jugendliche wie auch der Erwachsene orientieren kann, um das so notwendige Ja zum Leben, einhergehend mit der positiven Lebensführung, finden zu können?³⁾

1) Lassahn, R.: Ebenda, S. 568

2) Lassahn, R.: Ebenda, S. 568

3) Vergl. Kopp, F.: Christlich erziehen in der modernen Welt, Kapitel Bejahung oder Verneinung der Welt, Donauwörth, 1978, S. 40/41

Sind nicht gerade die Pädagogik und Philosophie aufgerufen, den Menschen als wesentlich aktives, stellungnehmendes, fragendes, phantasiebegabtes und schöpferisches Wesen zu sehen?

"Kleine Kinder sind von sich aus tätig. Der Trieb dazu gehört zur Grundausstattung des Menschen. Diese Tätigkeit löst Freude aus, Tätigkeit und Freude treiben zum neugierigem Verhalten, zum Lernen und zu Erfahrungen. Dadurch erobern sich Kinder die Welt. Man muß bei Kindern nicht Tätigkeit wecken oder sie stimulieren, gesunde Kinder sind von sich aus tätig, man hat es nicht nötig, Freude als Form von Motivation zu wecken, gesunde Kinder sind froh... Unser Augenmerk wäre darauf zu richten, durch welche Faktoren die Freudigkeit der Kinder verloren geht."¹⁾

Verliert eine Pädagogik, die ja vom Wort her die Lehre von der Führung des Menschen bzw. des Kindes ist, nicht an Glaubhaftigkeit, wenn sie vergißt, sich am Menschen zu orientieren?

Helmut Zöpfl beschreibt diese Pädagogik als eine "Pädagogik des Miesmachens". "Erziehen wurde von einigen Pädagogen geradezu als 'etwas madig machen' verstanden. Irgendwie nahm man an, daß man mit einer Bloßstellung und Entlarvung der Welt und Gesellschaft, als einer miserablen, dem Kind und Jugendlichen eine Hilfe zur Lebensmeisterung geben würde. Da man freilich von vornherein auch das ganze Leben schon als etwas Unerfreuliches darstellte, wurde aus der beabsichtigten Lebenshilfe häufig ein frühes Vergällen des Lebens."²⁾

Gerade der Promotor dieser Arbeit, Helmut Zöpfl, weist in vielen Aufsätzen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen immer wieder darauf hin, wie entscheidend es für das Menschsein ist, zuerst das Gute, das Schöne, das Positive zu sehen.

1) Lassahn, R.: Ebenda, a.a.O., S. 571

2) Zöpfl, H.: Münchner Stadtanzeiger Nr. 27, vom 4. April 1985, S. 2

In der Erziehungswissenschaft wird es Zeit, vom nur "Mies-machen" und Negativen zurückzukehren zum mehr Natürlichen und im Menschen schon vorhandenen Positiven. Ein Kind, das sich nicht freuen kann, ist krank. Eine Schule, die nicht auch Freude vermitteln kann, wird ihrer Aufgabe nicht gerecht und ist von vornherein zum Scheitern verurteilt.

Mit dieser Arbeit will der Verfasser aufzeigen, daß Erziehung und Unterricht, verstanden als Lebenshilfe, im Sinne Fritz Stippels und Josef Dolchs, einen grundlegenden Beitrag zum positiven "Menschsein" leisten müssen.¹⁾

Freude ist eben eine Grundlage der psychischen und geistigen Gesundheit und ein lebenswichtiger Impuls, die Triebfeder überhaupt für die Aktivitäten eines Menschen. Diese positive Richtung von Erziehung und Unterricht soll aber nicht verstanden werden als eine Wende weg vom Rationalen ins Unbedachte, Unreflektierte, Emotionale, Mystische oder Sentimentale im Sinne eines kritiklosen Heile-Welt-Denkens, sondern sie sollte eine Hilfestellung sein, damit der junge Mensch eine offene Grundeinstellung zum Leben, zum anderen Menschen, zum Du, zur Welt erhält.

Karl Wolf meint: "Erstes Erziehungsziel ist, daß ein Mensch eine positive Einstellung zu seiner Existenz habe, durchhalte, sich immer wieder gegen Anwandlungen der Verzagtheit, Lebensunlust, Verzweiflung behaupte und bekräftige: Zu seiner Existenz, wie er sie vorfindet mit all ihren Anlagen, Möglichkeiten und Bedingtheiten."²⁾

Walter Tröger stellt fest: "Ohne Zustimmung zur Welt und damit zum menschlichen Leben ist jeder Versuch, ein System

1) Vergl. Stippel, F.: Die Zerstörung der Person, Donauwörth, 1957, a.a.O., S. 114 und Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München, 1969, S. 54

2) Wolf, K.: Individuelle und soziale Erziehungsziele in der pluralistischen Gesellschaft. In: Asperger, H. und Haider, F. (Hrsg.): Das Werden sozialer Einstellungen in Familie, Schule und anderen Sozialformen, Wien, 1974, S. 133

von Verhaltensregeln für eben dieses Leben aufzubauen, in sich widersprüchlich."¹⁾ Das bedeutet nicht kritiklosen Optimismus gegenüber allem, nicht kritikloses Ja-und-Amen-Sagen, nicht bloße Anpassung, sondern ein verantwortliches Engagiert-sein in der Welt.

Als Rektor einer Grundschule ist es dem Verfasser ein Anliegen, gegen das "Miesmachen" anzukämpfen, da der Schulalltag sich hier in einer anderen Perspektive zeigt, die durch das gesamte Lehrerkollegium, die Elternschaft und den Elternbeirat auf die positive Einstellung zur Schule ausgerichtet sind. In zahlreichen pädagogischen Konferenzen werden die Grund- und Leitideen der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit den jeweiligen Vertretern der einzelnen Klassenstufen in eigens dafür abgehaltenen Konferenzen zum Wohle des Kindes abgesprochen. Vorrangiges Ziel ist immer eine positive, sprich bejahende Einstellung des Kindes zur Schule zu fördern. Im Sinne dieser Forderungen wurden und werden Maßnahmen durchgeführt, die sich auf das gesamte Schulleben und die Einigkeit im Kollegium beziehen. Die Aufgabe der Schulleitung ist es, eine positiv gestimmte Atmosphäre innerhalb aller mit der Schule vertrauten Personen zu ermöglichen, damit die Schule sowohl im Unterricht als auch in den öffentlichen Veranstaltungen als Gemeinschaft zur Freude beiträgt.

Selbst in Pädagogikprüfungen, zu denen der Autor als Zweitprüfer bestellt wurde, kam das Thema Freude nur gelegentlich und sporadisch zur Sprache, woraus die Erkenntnis resultiert, daß dieser Komplex bei den angehenden Lehramtsbewerbern nur als sekundäres Problem aufgefaßt wird.

Auf diesen Mißstand aufmerksam machend, wurde dem Autor von Helmut Zöpfl das vorliegende Thema zur Dissertation angeboten.

1) Tröger, W.: Erziehungsziele, München, 1974, S. 145
und vergl. Kopp, F.: Ebenda, S. 40/41

Die Entscheidung der Methode fiel zugunsten der Hermeneutik aus, da empirische Untersuchungen stets den subjektiven Interessenslagen des Auswerter untergeordnet sind und so ein intersubjektives Ergebnis schwerlich erzielt werden kann. Die Hermeneutik dagegen bietet viele Möglichkeiten an, wissenschaftliche Erkenntnisse mit den Erfahrungen der praktischen Schularbeit zu verbinden, um eine Erziehungskonzeption zu entwickeln, die neben anderen Prinzipien dem der Freude Vorrang einräumt.

Im ersten Teil, der theoretischen Grundlegung, werden die zur Thematik erforderlichen Begriffe geklärt. Dabei werden gleich die geschichtlich philosophischen Dimensionen der Freude von Aristoteles über Fichte bis zu Makarenko exemplarisch aufgezeigt.

Daß der heutige Mensch wenig positive Assoziationen mit dem Begriff der Freude verbinden kann, wird im zweiten Kapitel, in dem es um die Gefährdungen der Freude geht, zu verdeutlichen versucht. Hier wird Bezug auf die Gesellschaft, auf die daraus resultierenden Ursachen und deren Auswirkungen genommen.

Wie wichtig Freude im Leben des Menschen ist, verdeutlicht das dritte Kapitel, wenn hier von einer Grundhaltung der Offenheit, dem Motor unseres Lebens und der Basis als Sinnfindung gesprochen wird. Daß Freude lernbar ist, zugleich Aufgabe und Gabe für den heranwachsenden Menschen bedeutet, soll immer wieder herausgestellt werden.

Theoretische Erkenntnisse bedürfen aber immer einer pragmatischen Umsetzung zur Verwirklichung des Erziehungs- und Bildungsauftrages an unseren Schulen.

Möglichkeiten zur Realisierung dieses Erziehungszieles, welches eine Hilfe zur Lebensbewältigung in der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituation darstellen soll, werden exemplarisch im vierten Kapitel erörtert. Dabei wird besonders der Lehrerpersönlichkeit und der erzieherischen Atmosphäre als Voraussetzung zur Verwirklichung von Freude in der Schule Rechnung getragen.

Gelänge es, was im Kapitel V in einem Ausblick angesprochen wird, Freude als Element in der Erziehung - im Sinne einer Gabe und Aufgabe - zu verwirklichen, würden Menschen lebensfroh, optimistisch gesinnt und lebensstüchtig die Schule verlassen, um im Sinne von Fritz Stippels "Erziehung ist Hilfe zur Selbsthilfe" ihr Leben mit allen Schwierigkeiten und Freuden zu meistern.

I. Theoretische Grundlegung

1. Begriffsklärungen

1.1 Definition "Freude"

"Wenn die Begriffe nicht stimmen, stimmen die Worte nicht, stimmen die Worte nicht, kommen die Werke nicht zustande, gedeihen Moral und Kunst nicht. Gedeihen Moral und Kunst nicht, so trifft die Justiz nicht. Trifft die Justiz nicht, so weiß die Natur nicht wohin Hand und Fuß setzen. Darum Sorge man dafür, daß in den Worten alles in Ordnung ist. Das ist es, worauf es ankommt." (Lao-tse)¹⁾

Wer noch nie Freude erlebt hat, dem kann nicht klar gemacht werden, was Freude ist. Am ehesten wird man einer Definition gerecht, wenn man von einer erlebten Freude ausgeht, wobei deutlich unterschieden werden muß zwischen Heiterkeit, Fröhlichkeit, Humor, Lust, Glück etc., Freude ist wesentlich mehr als nur ein Lustgefühl, Genuß oder Lust überhaupt. Diese Behauptung unterstreicht Otto Friedrich Bollnow, indem er sagt: "Freude hat mit Lust nichts zu tun."²⁾

Wesentlich ist, daß Freude ein im Erlebniszusammenhang auftretendes Phänomen ist, das nur über das bewußte Erleben genauer erfaßt und bestimmt werden kann.

Damit wird aber nicht ausgedrückt, daß Freude ausschließlich etwas Innerseelisches ist, etwas nur in bewußten Erlebnisakten sich vollziehendes, sondern zugleich etwas Gegenständliches; sie ist, mit Spranger gesprochen, etwas, was hinaus-

1) Heigl, J. u.a.: Grundbegriffe der Schulpädagogik, Bd. I, München, 1985, S. 1

2) Bollnow, O.F.: Einfache Sittlichkeit, Göttingen, ³1962, S. 81 - 83

greift aus dem nur subjektiven Geist in den Bereich des objektiven Geistes.¹⁾

Wenn Freude über das individuelle Erleben im Wesen auch erfaßt werden kann, so ist sie dennoch ein Phänomen, das tiefer wurzelt als im rein Innerseelischen, Erlebnishaften, im bloß Gefühlsmäßigen. Gestützt auf die Methoden und Ergebnisse der Existenzphilosophie und philosophischen Anthropologie kann gesagt werden, daß die Freude zu dem gehört, was heute als das existentielle "Gestimmtsein" des Menschen bezeichnet wird; sie ist eine Grundstimmung, die zur Struktur des Persönlichkeitsgefüges eingestuft werden muß.²⁾

Die Freude ist also ein ganz bestimmtes, spezifisches Gestimmtsein in der menschlichen Lebensganzheit, das wesentlich in das existentielle Gesamtgefüge des Menschen hineinreicht. Zugleich bedeutet das: Freude ist nicht allein ein Phänomen des Seelischen, sondern ein Phänomen der "Leib-Seele-Geist-Einheit"; sie ist etwas Seinsmäßiges, eben ein Gestimmtsein.³⁾ Dieses Gestimmtsein, genannt Freude, tritt uns in einer schier unübersehbaren reichen Fülle von qualitativ voneinander unterschiedenen und unterscheidbaren Formen entgegen. Anton Neuhäusler bezeichnet Freude als einen "Gefühlszustand, der auf ein lustvolles, beglückendes oder erhebendes Seiendes gerichtet ist."⁴⁾

Die Inhalte der Freude divergieren:

Der jeweilige Inhalt der Freude färbt demnach auf das jeweilige Freudenerlebnis bzw. auf die spezielle Gestimmtheit der Freude ab.

1) Vergl. Spranger, E.: Lebensformen, Heidelberg, ⁸1950

2) Vergl. Mounier, E.: Einführung in die Existenzphilosophie, Bad Salzig, 1949
Gabriel, L.: Existenzphilosophie von Kierkegaard bis Satre, Wien, 1951

3) Vergl. Bollnow, O₃F.: Das Wesen der Stimmungen, Frankfurt a. M., ³1956

4) Neuhäusler, A.: Grundbegriffe der philosophischen Sprache, München, ²1967, S. 126

Die Persönlichkeits- und Charakterforschung beschreiben Freude als ein Ausdrucksphänomen. Freude muß sich kundtun, sie muß sich "ausdrücken", sei es sichtbar oder hörbar, z.B. in Form eines Lachens, einem Weinen vor Freude, einer bestimmten Bewegung oder eines Ausrufes. Auch hier wird wieder das Phänomenhafte von Freude sichtbar, denn hinter dem Ausdruck der Freude steht ein speziell erlebtes Geschehen von Freude mit einem korrespondierenden Gestimmtsein.¹⁾

Resümierend kann festgehalten werden, daß Freude ein Phänomen ist, das nahezu in allen Lebensbereichen des Menschen auftritt, außerordentlich reich abgestuft, bunt variiert und fein nuanciert ist, welches den Menschen in immer neuen qualitativen Möglichkeiten umgibt und erfüllt. Im anthropologischen Gesamtgefüge des Menschen ist Freude ein spezifisches Gestimmtsein, das dann von dem jeweiligen Träger der Freude ganz speziell erlebt wird. Die verschiedenen Formen der Freude sind so tief im gesamten Aufbau des menschlichen Seins verwurzelt, daß zum Wesen des Menschseins gehörende Leistungen allein durch die Freude ermöglicht werden.

Bischof Keppler eröffnet sein berühmtes Freudebuch - "Mehr Freude", erstmals 1909 erschienen - mit der Verkündigung: "Die Freude ist ein Lebensfaktor und ein Lebensbedürfnis, eine Lebenskraft und ein Lebenswert."²⁾

Nach Philipp Lersch hat Freude die Tendenz des "Über sich hinaus", der Vervollkommnung und Vollendung, des inneren Aufschwungs und der Beglückung, die weithin wirkt und in die Tiefe geht. Freude trägt die Sinnrichtung für das Bleibende in sich.³⁾

1) Vergl. Lersch, Ph.: Aufbau der Person, München, ⁵1952, S. 186

2) Keppler, W.: Mehr Freude, Freiburg im Breisgau, Berlin, Karlsruhe, Köln, München, Straßburg, Wien, 1919, S. 1

3) Vergl. Lersch, Ph.: Ebenda, S. 186 ff.

Von der erlebten Freude geht eine ganz besonders tiefe Kraftwirkung aus, wie sie z.B. im Leuchten von Kinderaugen sichtbar wird.

Wer echte Freude erlebt, möchte "Bäume ausreißen", "die Welt umarmen" und "vor Freude in die Höhe springen". Echte Freude, intensiv erlebt, wirkt entspannend, lösend und aufmunternd, sie wirkt befreiend vom Druck der Umwelt, ja sogar das eigene Ich erfüllend.

Otto Friedrich Bollnow hat diesen Zusammenhang mit besonderer Deutlichkeit herausgestellt. Worin besteht die sittlich aufbauende Leistung der Freude im Menschen? Mit Nietzsche sagt Bollnow, daß "sobald unsere Seele im Sonnenschein der Freude ruht", sie sich unwillkürlich gelobt, "gut sein" zu wollen, vollkommen werden zu wollen; vor allem aber ist es so, daß die Freude den Menschen aufschließt und öffnet gegen seine Umgebung und gegen sich selbst. Volle Offenheit des Menschen ist somit auf dem Wege über echte Freude möglich; volle Offenheit aber ist eine tragende Grundlage sittlichen Daseins. Denn auf dieser Offenheit beruhen letztlich alle Echtheit und alle Wahrhaftigkeit des Menschen nicht nur dem Mitmenschen, sondern auch sich selbst gegenüber; auf dieser Offenheit beruhen demzufolge wesentliche sittliche Qualitäten - bis hin zur sittlich gebotenen ehrlichen Anteilnahme an den Freuden, Leiden, Nöten und Schicksalen des Mitmenschen. Offenheit, Echtheit, Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit sind also Glieder einer Kette, die geknüpft ist an den Pflock der Freude. Denn diese Freude wirkt dahin, daß der Mensch sich nicht hinter einer Maske oder einer Verkrampfung oder gar einer Lüge vor den anderen oder vor sich selbst verbirgt und so die anderen bzw. sich selbst täuscht, wohl sogar belügt, sondern die echte Freude wirkt dahin, daß der Mensch sich so gibt - vor sich selbst und vor den anderen - wie er wirklich ist. Damit kann er offen, echt, wahrhaftig und ehrlich sein im Sinne sittlicher Qualitäten. Mit Recht sind daher Offenheit, Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit und Echtheit von jeher Kennzeichen einer edlen

Gesinnung gewesen, und nur in ihnen kann sich der Mensch ganz und ungebrochen von der eigenen Mitte her zum eigenen wesentlichen Menschen entfalten, und nur in ihnen kann er sich bewahren vor "Verkrüppelungen" im seelisch-geistigen, insbesondere aber im sittlichen Sein. Gewachsen, gediehen und gereift jedoch sind sie alle im "Sonnenschein der Freude". Und deshalb darf man mit gutem Grunde sagen, daß die ethischen Qualitäten Offenheit, Echtheit, Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit "Wurzeln der Freude" sind. Konkret ausgedrückt: Sie sind sittlich aufbauende Leistungen der Freude. Oder wie Max Scheler sagt: "Die Freude ist Quelle und notwendige Begleiterscheinung jedes guten und edlen Seins und Lebens. Sie ist um so tiefer und um so unzerstörbarer durch äußere Schicksale, je gnadenhafter sie aus unserem zentralen Selbst emporquillt."¹⁾

Die zweite aufbauende Leistung der Freude bezieht sich, wie Bollnow deutlich macht, auf die menschliche Gemeinschaft. Nach Auffassung Bollnows verkriecht sich der grambeladene Mensch in sich selber. Er kann aus dieser Lage heraus keinen Zugang zum anderen Menschen finden, auch wenn er sich des Trostes und der Hilfe bedürftig fühlt. Der unglückliche, schmerz erfüllte, freudlose Mensch bleibt immer einsam und kann in dieser Gemütsverfassung auch gar nicht aus seiner Einsamkeit heraus; er wühlt sich immer tiefer in sein Unglück hinein und kapselt sich immer mehr von den anderen ab. Das ändert sich sofort, sobald Freude den Menschen erfaßt; da schließt er sich für die Welt und die Mitmenschen auf, und alle menschliche Nähe, nach der er sich sonst vergeblich gesehnt hatte, fällt ihm jetzt von selbst zu.

"So bildet die Freude die Grundlage, die tiefere menschliche Gemeinschaft allererst ermöglicht. In diesem Tatbestand gründet die tiefe Bedeutung der Feste und Feiern, in denen

1) Scheler, M.: Vom Verrat der Freude, Bern, ⁴1954, S. 72

sich, wie bei keiner anderen Gelegenheit, in der Freude am Fest das Bewußtsein der Gemeinsamkeit beglückend und schöpferisch ausprägt."¹⁾

Wie Bollnow zeigt, ermöglicht die Freude Erkenntnisleistungen, die dem Menschen auf keine andere Weise zugänglich sind. Die volle Wahrheit erscheint nur in der Freude. Und seit Martin Heidegger wissen wir wieder, daß das Wesen der Wahrheit - ganz dem Sinne des griechischen Wortes für Wahrheit entsprechend - in der Unverhülltheit und Offenheit gelegen ist.²⁾ Sie ist jedoch - und das ist das Entscheidende - nur dann voll zu realisieren, wenn ihr die Offenheit und Unverhülltheit des Menschen in seinem Bezug zur Wahrheit korrespondiert.

Das läßt sich wiederum am besten am Gegensatz nachweisen. Wenn nämlich der Mensch in seinen tausend eigenen Sorgen, Nöten und Kümernissen befangen ist, dann kann er auch die Dinge um sich herum nicht anders sehen als nur im Bezug auf seine eigene Bedürftigkeit. Er nimmt sie sozusagen grau in grau wahr, in demselben Grau, das ihn selbst erfüllt infolge seines Leidens und seiner Not; er betrachtet sie günstigstenfalls unter dem Gesichtspunkt ihrer bloßen Nützlichkeit oder Schädlichkeit. Das bedeutet: Er schaut sie nicht in ihrem Unverhülltsein, sondern er wird ihrer nur durch die Brille seiner persönlichen Notbefangenheit gewahr, er sieht sie verhüllt durch und eingehüllt in seine ganz individuelle Leidsituation. Noch krasser ausgedrückt: Er nimmt sie verzerrt wahr, und damit ist für ihn die Wahrheit als Unverhülltheit unmöglich geworden.

Ein ganz anderes Verhältnis zu den Wesen und Dingen außerhalb der eigenen Person ergibt sich aus der heiteren Freudigkeit. Der Mensch nämlich, der glücklich in sich selber ruht und der

1) Vergl. Bollnow, O.F.: Einfache Sittlichkeit, Göttingen, 1962, S. 85 - 89

2) Vergl. Heidegger, M.: Gelassenheit, Pfullingen, 1959, S. 27

erfüllt ist von der Glücksstimmung der Freude, ist imstande, Dinge und Menschen anzunehmen und zu sich sprechen zu lassen. Er wird "offen" für die äußeren Dinge, und indem er offen wird für die Dinge, werden die Dinge auch offen für ihn; sie öffnen sich für ihn. Somit macht er sich eine ganz neue Wesensschicht zugänglich, und es wird ihm eine Wesenseinsicht möglich, die dem in Grau und Sorge verhüllten Blick für immer verschlossen bleiben muß.

Freude ist also alles andere als ein trübender Affekt. Sie ist vielmehr - als Öffnerin und Erhellerin - die Voraussetzung, durch die eine tiefere Wesenserkenntnis der den Menschen umgebenden Wirklichkeit möglich gemacht wird. Das allerdings sind Zusammenhänge, die erst von einer neueren Erkenntnistheorie einwandfrei ausgewertet werden können. Aus dieser Analyse ergibt sich unzweideutig, wie bedeutsam Freude für den Gesamtaufbau des menschlichen Seins ist und wie bestimmte Leistungen des Menschen durch sie erst ermöglicht werden.

Aus dem existentiellen Zusammenhang zwischen Wesen, Arten, Wirkungen und Bedeutung der Freude ergibt sich die Wichtigkeit des Phänomens Freude - sie sorgt für das wesentliche Menschsein des Menschen.

Damit wird ausgedrückt, daß dieses Phänomen aus philosophisch-anthropologischer Sicht zu betrachten ist. Diese philosophische Anthropologie deutet jedes einzelne menschliche Phänomen im Rahmen eines Gesamtverständnisses des Menschen und versucht dies vom einzelnen aufzuschließen. Sie fragt: Wie muß ich den Menschen im ganzen verstehen, damit ich das jeweils einzelne Phänomen in ihm als ein sinnvolles und notwendiges Glied begreife? ¹⁾

1) Vergl. Bollnow, O.F.: Das Wesen der Stimmungen, Frankfurt a. M., 1956, S. 16 und Giel, K.: Philosophie. In: Wege zur pädagogischen Anthropologie, hrsg. von Flitner, A.: Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts Nr. 23, Heidelberg, 1963, S. 151 und Loch, W.: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Neue pädagogische Bemühungen, Heft 1/2, Essen, 1963, S. 14

Sie setzt also dieses Phänomen in eine unmittelbare Beziehung zum inneren Wesen des Menschen und benutzt es als Mittel, dieses in einer neuen Weise zu erschließen. Die philosophische Anthropologie kommt in dieser Weise nie zu einem abgeschlossenen System, sondern bleibt immer offen für neue Erfahrungen. So kommt es in dieser Betrachtung des Phänomens Freude nicht darauf an, die Wirkung der Freude zu untersuchen, sondern ihre Bedeutung im Ganzen des menschlichen Lebens zu erkennen und sie als Bedingung der Möglichkeit des Menschen herauszuarbeiten. Dieses dargestellte Beziehungsgefüge soll im Folgenden als Grundlage dafür dienen, wenn von Freude gesprochen wird.

1.2 Definition "Erziehung"

Bei dieser Aufgabe hat nun die Erziehung einen wichtigen und bedeutenden Beitrag zu leisten. Sie hat den Erziehenden Hilfe zu geben. Erziehung ist für den Autor demnach in Anlehnung an Josef Dolch und Wolfgang Brezinka "Lebenshilfe" bzw. Hilfe zur Sinnfindung und Sinnorientierung.

"Erziehung ist nicht nur Entwicklungs-, sondern wesentlich Lebenshilfe in dem Sinne, daß der Mensch sein Leben nicht nur lebt, sondern führen muß."¹⁾

"Wenn wir erzieherisch jenen personalen Akt bezeichnen, welcher auf die wesensgemäße Selbstverwirklichung einer anderen Person abzielt, so ergibt sich, daß Bildung eh und je Erziehung zur notwendigen Voraussetzung hat, zugleich wird aber damit auch durchsichtig, daß Erziehung notwendig auf Bildung hingeordnet ist."²⁾

1) Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München, 1969, a.a.O., S. 54

2) Stippel, F.: Die Zerstörung der Person, Donauwörth, 1957, a.a.O., S. 114

Wenn Erziehung wie bei Fritz Stippel "auf wesensgemäße Selbstverwirklichung einer anderen Person abzielt" und man Franz Xaver Eggersdorfer folgt, der sagt: "Erziehung ist Heilswille am Kind",¹⁾ dann wird deutlich, daß sich Erziehung "nicht nur (im) Wissen und Können" erschöpft, sondern auch "Herz und Charakter"²⁾ bilden muß. Erziehung ist demnach Lebenshilfe und Wegbereitung zur Persönlichkeit. Neben der Vermittlung grundlegenden Wissens hat die Erziehung die Aufgabe, die Öffnung des jungen Menschen für Werte und ethische Normen zu ermöglichen. Betrachtet man mit Max Müller "Bildung" als grundsätzliche Orientierung des ganzen Menschen im Ganzen des Seins,³⁾ dann hat Erziehung die Aufgabe, dem Kind diese Orientierung zu ermöglichen. Diese Hilfe kann sich, will sie tatsächlich Hilfe zur Lebensbewältigung sein, nicht im naturwissenschaftlichen und sozio-kulturellen Bereich erschöpfen, sondern muß insbesondere auch auf der Grundlage der Werte Leistungen erbringen. In unserer pluralistischen Gesellschaft ist dies jedoch besonders schwer, was im Kapitel II dieser Arbeit verdeutlicht werden soll.

Wenn Freude als Grundkategorie der Erziehung gesehen wird, ist hier nach dem Sinn des Erzieherischen zu fragen.

1.3 Der Sinn des Erzieherischen

Grundlegend ist dabei folgender Gedanke: Die existentielle Blickrichtung erfordert durchgehend eine bestimmte Anschauung von dem Menschen, der erzogen und gebildet werden soll. Sie verbietet, ihn als "Objekt" zu sehen, als ein

1) Eggersdorfer, F.X.: Jugendbildung, München, ⁶1956 a.a.O., S. 13

2) Verfassung des Freistaates Bayern, Artikel 131, Abs. 1

3) Vergl. Müller, M.: Bildung. In: Staatslexikon, Bd. 2, Freiburg, ⁶1958, a.a.O., Sp. 23 - 33

Etwas, das geformt und an dem etwas verrichtet werden soll. Das erzieherische Denken und Wirken darf in ihm keinen Gegenstand und kein "Material" sehen, es muß ihn von vorn herein und ständig als ganzen Menschen in seinem Dasein und in seinem Personsein erfassen.

Damit ordnet sich die gesamte Erziehung in die existentielle Verflechtung zwischen Mensch und Mensch ein. Alle erzieherischen Akte des Einwirkens, des Betreuens und des Führens bilden erst dann ein lebendiges Ganzes, wenn sie aus einem personalen Verhältnis gesehen und ausgeübt werden. Der Erziehende darf nur fiktiv und nur vorläufig als Gegenstand gesehen werden, immer nur bezogen auf einzelne Aufgaben und Funktionen. Im Grunde muß er stets als ganzer Mensch gelten, als ein menschliches Selbst, das seinen Weg geht und gehen soll.¹⁾

Von da aus müssen alle pädagogischen Aufgaben in einem bestimmten Lichte erscheinen. Sie dürfen nicht rein "sachlich" gesehen werden. So stellen sie sich einseitig dort dar, wo sich die Erziehung grundlegend nach Forderungen und Ansprüchen ausrichtet, die von außen her an das Kind und an den jungen Menschen herangebracht werden. Gewiß ist es Aufgabe der Erziehung, den heranwachsenden Menschen in die bestehende Gesellschaft, ihre Organisation und Kultur, ihre Wirtschaftsform und Lebensform einzugliedern. Oft aber wandelt sich diese Aufgabe zu einem bloß äußerlichen Ziel: den Menschen für bestimmte Leistungen vorzubereiten und abzurichten, ihn mit einem Wort "lebensfähig" zu machen. Dann werden die Ziele der Erziehung an den Menschen als etwas Fertiges und Vorgegebenes herangebracht, unabhängig von den Bedingungen und Möglichkeiten des inneren Werdens und meist auch unbekümmert um diese. Die Kunst des pädagogischen Wirkens wird

1) Vergl. Binswanger, L.: Grundformen und Erkenntnis menschl. Daseins; München, Basel, 1962, Abschnitt "Das Zu-sich-selbst-sein und das eigentliche Selbst-sein", S. 382 f., bes. S. 451

dann zu einer Technik. Sie hat die Aufgabe, die geeigneten Mittel und Methoden zu finden, um die gegebenen Ziele zu erreichen. Das Material - an dem das technische Verfahren angewandt wird - ist der zu erziehende Mensch.

Für pädagogisches Denken und Wirken soll die Grundtendenz der existentiellen Besinnung gelten: als Auflehnung gegen alles, was von außen her als fertiges und allgemeines Menschentum an das unmittelbare, einmalige, sich selbst gehörende Dasein herantritt und es mit seinen Totalitätsansprüchen zu verschlingen droht, als die Forderung, man müsse überall vor allem den "Menschen" sehen, ihn befreien aus den Mechanismen der Funktionalisierung des Lebens und aus den Klammern aller starren Systeme. Dabei geht es aber nicht um die Pflege der Persönlichkeit, nicht um eine eigenwillige und selbstgefällige "Innerlichkeit", sondern um die volle, unmittelbare Seinsweise des Menschen. Wenn der Erzieher von fertigen Anschauungen und Absichten ausgeht und nach einem allgemeingültigen Plan der Erziehung wirken will, verfehlt er leicht die unmittelbare Wirklichkeit des eigenen Daseins. Wohl muß er ein klares Bewußtsein von seinem Ziel und von seiner Aufgabe sowie ein kritisches Wissen um sein eigenes Können haben, aber der Mensch, dem er sich zuwendet, soll ihm in seinem Menschsein schlechthin gegenüberstehen, sozusagen als Urtatsache und Urgeheimnis. Der Erzieher soll sich klar sein, daß er kein Objekt, keinen Einzelfall eines Allgemeinen, kein durch sein Wissen abgegrenztes Betätigungsfeld, keinen Gegenstand für die Anwendung und Ausübung dessen vor sich hat, was ihm aufgetragen ist, in ein Dasein mit seiner Einmaligkeit und Besonderheit einzugreifen, und daß er fruchtbar nur eingreifen kann, wenn er dieses Dasein als selbst unmittelbar Daseiender berührt.

Die pädagogische Leistung steht gewiß als sachbestimmte Aufgabe über dem Erzieher. Anders ist Erziehen als sozialer Prozeß nicht möglich. Doch dieser Prozeß dringt im Bereich des Erziehens im engeren Sinn erst dann in fruchtbare Tiefe vor, wenn er nicht bloßer Prozeß, nicht bloße Funktion und Leistung ist, sondern wenn in ihm die existentielle Beziehung durchleuchtet, wenn der "Mensch" sichtbar wird. Das Erziehen, das Helfen und das Führen erreichen dann ihre volle Wirkung, wenn der engste Kontakt zwischen Mensch und Mensch gefunden ist. Dieser Kontakt ist nicht eine neue Methode für eine sachlich vorgegebene Aufgabe, er ist kein psychologisch ersonnener und absichtlich geübter Kunstgriff. Er ist das Kernstück des erzieherischen Wirkens. Er ändert nichts an der sachbedingten Zielsetzung, aber er läßt alles Wirken im einzelnen in neuem Lichte erscheinen. Die existentielle Besinnung stellt die Person des zu Erziehenden und des zu Bildenden gegen alle Anforderungen sachlicher Art in den Vordergrund. Doch damit darf die Sache nicht entwertet werden. Im Gesamtgebiet des Pädagogischen und vor allem in der Bildung des sittlichen und des geistigen Lebens besteht eine eigentümliche Dialektik in der Geltung von Person und Sache.¹⁾

Nicht nur eine vorwiegend soziologisch und praktisch bedingte Zielsetzung stellt sachliche Ziele und Forderungen; auch jede humanistische oder religiöse Menschbildung setzt sie mit ihren Werken und Normen. Das Geistige, das in der Bildung vermittelt wird, ist von vornherein nicht so sehr Nahrung für den heranwachsenden Menschen, es ist eine Sache, ein Gut der Gemeinschaft, das gewahrt, gepflegt und überliefert werden muß. Die Wissenschaften werden nicht zur Erbauung und zur persönlichen Bereicherung der einzelnen Menschen betrieben, sie haben ihren Sinn und ihr Ziel im Leben der Gesamtheit.

1) Vergl. Buber, M.: Dialogisches Leben, Zürich, 1947, in dem Abschnitt "Über das Erzieherische", S. 259, 277, 295

Fragt man einen Pädagogen nach den Aufgaben und Inhalten von Erziehung und Bildung, so spielen jeweils seine eigenen soziokulturellen Erfahrungen eine wesentliche Rolle, doch kann der Lehrer "seinen Erziehungsauftrag nur erfüllen, wenn er ihn bejaht und wenn er bereit ist, die darin liegende Verantwortung für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Kindes auf sich zu nehmen. Er muß sich über die Ziele der Erziehung im klaren sein und die pädagogischen und psychologischen Erkenntnisse besitzen, um sie in konkreten Situationen zu verwirklichen."¹⁾

Jeder Dienst an einer Sache erweckt auch wertvolle persönliche Kräfte. Jede Hingabe an eine Sache, jeder Funke der Begeisterung, jedes Erleben der Freude ist fruchtbar für den ganzen Menschen. Und doch bleibt zu bedenken, daß die Versachlichung oft das Geistige einengt, daß durch sie die persönliche Bildungskraft beschnitten wird, besonders wenn sie der Verfachlichung dienlich ist. Gewiß behält jener Satz seine Richtigkeit, daß der Mensch erst dann voll zu sich selbst kommen kann, wenn er gelernt hat, sachlichen Zielen zu dienen; ein Satz, den man nicht nachdrücklich genug betonen kann gegen jeden Persönlichkeitskult, dem es nur um das "Erleben" geht.

Doch im ganzen gesehen gilt auch wieder: Jede Sache hat zuletzt dem Menschen zu dienen. Sie muß sich einer Geistigkeit einordnen, deren Kern immer der wahrhaft lebendige Geist sein soll, ein Geist, der den ganzen Menschen gestaltet und sich im Dasein bewährt. In diesem Sinne stellt der Verfasser die Person, das ist das existentielle Selbst, in seinen Grundverhältnissen über die Sache. Denn erst in ihr wird jede Sache, jede Ordnung, jedes Gesetz lebendig und fruchtbar. Sonst bleibt alles nur Sache, nur Begriff, nur gedacht, nur gefordert.

1) Präambel des Grundschullehrplanes vom 22. Mai 1981, München, 1981

Allein durch ein menschliches Selbst kann Sein überhaupt wirklich werden. Nur in ihm wird das Geistige "Ereignis". Vor allem Viktor Frankl weist auf dieses Phänomen hin: "Die Seinsweise des Menschen, die ihren letzten angebbaren Grund im Phänomen des Verantwortlichseins hat, wird Existenz genannt."¹⁾

Der existentiellen Person kommt in ihrer Freiheit "Selbstbestimmung" zu, doch in ihr schwebt immer "die objektive Welt des Sinnes und der Werte, des Logos und des Ethos" vor. Der Mensch ist erfüllt von einem "Willen zum Sinn". Darum findet Frankl einen Weg der Psychotherapie, der über die Versuche der objektivierenden und der analytischen Psychologie weit hinaus in eine ganz andere Sphäre führt: die Logotherapie, die den Menschen als personale Einheit nimmt und ihn zu seiner Wesenstiefe, zur Verantwortlichkeit leiten will.²⁾ Die Ausrichtung der Existenz auf den Logos und das Ethos weist auf ein grundlegendes philosophisches Problem: wie sich das Dasein und Selbstsein zum Sinnhaften, zu den Ideen und Werten, vor allem zum "Guten" verhalte.³⁾

Es muß versucht werden, das menschlich Gute in den existentiellen Grundverhältnissen verwurzelt zu sehen, es so aus kalter objektiver Idealität herunterzuholen und ihm seinen Platz, die jeweilige voll lebendige Wirklichkeit des einmaligen Daseins, zuzuweisen. Das Einzeldasein einfach dem objektiv Gültigen und Seinsollenden als Realisationsfeld unterzuordnen, kann existentielles Denken nie befriedigen. Freiheit und Selbstbestimmung sind unerläßlich für ein echtes Selbstsein. Andererseits kann eine Freiheit der totalen Bestimmungslosigkeit nie genügen. Das Dasein mit seinem Drängen nach Seinszusammenhang muß im Sein immer auch einen Sinnzu-

1) Vergl. Frankl, V.E.: Die Existenzanalyse und die Probleme der Zeit, Freiburg, Basel, Wien, 1947, S. 30 - 38

2) Vergl. Frankl, V.E.: Der unbedingte Mensch, Freiburg, Basel, Wien, 1949, S. 32, 65, 69, 93

3) Vergl. Hengstenberg, H.E.: Autonomismus und Transzendenzphilosophie, Heidelberg, 1950, über das "innere Sinngesetz der Liebe", S. 418 f.

sammenhang voraussetzen und suchen, es kann nur eine Freiheit zum Guten kennen.

Eine ausgezeichnete, von der Psychologie ausgehende Darstellung der Person, die zu klaren existentiellen Analysen vordringt, gibt Lersch.¹⁾ Erst in der "Verwirklichung der Strebungen des Über-sich-hinaus-Seins" wird dem individuellen Selbst sein Sinn als "personales Selbst" gegeben. Seinen Höhepunkt findet das "Über-sich-Hinaus" in der Liebe. Sie ist die "radikalste, d.h. die Wurzel der Existenz ergreifende Form, in der der Mensch die Welt nicht auf sich, sondern sein Dasein auf die Welt bezieht." "Die Werte, um die es in der Liebe zu etwas geht, ... machen den zentralen Sinngehalt des Daseins überhaupt aus." "Liebe, ob auf Personen oder auf etwas gerichtet, stellt eine existentielle Beziehung und Zuordnung zwischen dem Menschen und der Welt dar."²⁾

Aus all dem ergibt sich eine bestimmte Deutung der erzieherischen Gesamtaufgabe im existentiellen Sinne. Ein wesentliches Element alles Erziehens - geschichtlich das älteste - beruht auf den von außen kommenden Forderungen, seien es die realen Ansprüche aus biologischen und soziologischen Gegebenheiten, seien es normative Forderungen aus einem als gültig angesehenen Ziel des Menschen überhaupt. In diesem Bereich läßt sich die Erziehung als "Bilden" bezeichnen. Erziehen heißt hier, den Menschen so formen, daß er für bestimmte Aufgaben tauglich wird oder einer zielsetzenden Idee des Menschseins entspricht. Ein zweites Element liegt in all den Bestrebungen, die den Menschen von innen her sehen und seiner individuellen Art, seiner besonderen Anlage, seinen Trieben und Bedürfnissen entgegenkommen, um ihn zu dem gewünschten Ziel zu führen, zu-

1) Vergl. Lersch, Ph.: Aufbau der Person, München, ⁵1952, a.a.O., S. 130, 148, 212, 220, ferner Seele und Welt, München, 1941: Das gesamte Seelische bedarf der anthropologischen Ausrichtung, für die "das Verwiesensein auf die Welt" wesentlich ist, S. 55

2) Vergl. Lersch, Ph.: Ebenda

gleich aber auch bedacht auf seine Befriedigung und Erfüllung. Wenn es nun ein Gutes für den Menschen gibt, muß es in dieser existentiellen Erziehung seinen Ort haben. Es ist der Sinn des Erzieherischen, daß der Erziehende zum vollen Menschsein gelangt, zur Bejahung seiner Existenz. Diese Bejahung des Lebens beruht auf dem Fundament einer grundsätzlichen Sinn-Bejahung.¹⁾ "Wenn wir als ein wesentliches Element der Erziehung die Fähigkeit zur Verbesserung gegebener Verhältnisse und nicht deren bloße Ablehnung ins Auge fassen, dann bedeutet das, es gelte zu einer grundsätzlichen positiven Lebenshaltung hin zu erziehen. Erziehen erschöpft sich keineswegs im Negieren und Befreien, sie muß auch etwas geben, sich etwas anzubieten wagen. Unterricht und Erziehung können als solche nur begriffen werden, sofern sie von einer grundsätzlichen Bejahung zum Leben, zum Menschen, zur Welt und zu einem letzten Sinn getragen sind. Andernfalls führen sie sich selbst ad absurdum."²⁾

1) Vergl. Zöpfl, H., Heigl, J.: Erziehung zwischen Gesellschaftsanspruch und Kindbedürfnis, München, 1982, S. 60 f.

2) Zöpfl, H., Heigl, J.: Ebenda, S. 60

2. Geschichtlich philosophische Dimension

Um die ganze Dimension der Kategorie Freude zu erschließen, muß man fragen, welchen Stellenwert sie bisher in der Pädagogik einnahm. Je nach der Zeitauffassung schwankte die begriffliche Darstellung zwischen Freude, Lust, Glück oder Seligkeit. Es soll hier nicht der gesamte Zusammenhang geschichtlich aufbereitet werden - das müßte einer eigenen Untersuchung vorbehalten sein - vielmehr möchte der Autor exemplarisch an ausgewählten Fächern den Zusammenhang zwischen Erkenntnis und Lernen einerseits und Freude als Antrieb andererseits herausstellen, verbunden mit dem Zusammenhang zwischen Freude und Freiheit. Auch ist hier der Kontext zwischen Erkenntnis und Gefühl bzw. zwischen Erkenntnis und Interesse aufgezeigt.

2.1 Aristoteles - Freude und Charakterbildung

Aristoteles bedachte als erster den Zusammenhang zwischen Freude (Lust), Erkenntnis und Charakterbildung in der Nikomachischen Ethik. Er spricht im zehnten Buch von der Lust, synonym verwendet er aber auch den Begriff Freude. Im Griechischen haben Freude und Lust die gleiche Bedeutung (hedonê, hedonai). Aristoteles sagt über die Freude oder Lust: "Denn sie scheint dem Menschengeschlecht vorzugsweise vertraut zu sein, und darum erzieht man auch die jungen Menschen, indem man sie mit Lust und Schmerz lenkt. Auch für die ethische Tugend scheint es überaus wichtig zu sein, daß man sich freut, woran man soll, und haßt, was man soll. Denn dies beeinflußt das ganze Leben und hat ein Gewicht und eine Bedeutung auf die Tugend und auf das glückselige Leben hin. Denn man wählt das Angenehme und meidet das Schmerzliche. Einen solchen Gegenstand sollte man also in keiner Weise

übergehen, zumal da über ihn große Meinungsverschiedenheiten herrschen."¹⁾

Aristoteles bringt hier Erkennen und Freude als eine Form der Stellungnahme zusammen. Es ist für ihn ein selbstverständlicher Vorgang. Der Trieb nach Tätigsein läßt den Menschen sich der Welt zuwenden. Er reagiert auf das, was ihm begegnet, stellungnehmend; es ist für ihn ein Gegenstand der Lust oder der Ablehnung. Dieses Stellungnehmen zieht sich durch das gesamte Leben. Zugleich hinterläßt es eine Spur, die Aristoteles als Charakter, als das Eingegrabene oder Eingeprägte bezeichnet. Dieser so ausgeprägte Charakter stellt später die Grundstimmung dar, die unser Leben beherrscht, ob wir optimistisch oder pessimistisch, von heiterer oder misanthropischer Gemütsart sind.

Freude, ausgelöst durch Tätigkeit, zeigt sich in den verschiedensten Lebensbereichen. Aristoteles spricht deshalb von einer eigentümlichen Freude des Menschen. "Es scheint jedes Lebewesen eine eigene Lust zu besitzen, wie es auch eine eigene Aufgabe hat. Denn diese richtet sich nach der Tätigkeit."²⁾

Die Tätigkeit erfolgt auf bestimmten Gebieten, z.B. die Tätigkeit eines Kunstschlossers vornehmlich in der Herstellung von Kunstgegenständen, die des Wissenschaftlers in der Forschung, die des Musikers in der Musik. So wird Freude entsprechend der Tätigkeit auf verschiedenen Ebenen gesucht und gefunden. "Daß alle Menschen nach Freude begehren, wird man sich damit erklären dürfen, daß auch alle zu leben begehren, Leben aber ist Tätigsein, und jeder ist aktiv auf dem Gebiet und mit den Fähigkeiten, die er am meisten liebt."³⁾

1) Aristoteles: Die Nikomachische Ethik, übersetzt von Gigon, O., München, 1984, S. 281

2) Aristoteles: Ebenda, S. 292

3) Aristoteles: Ebenda, S. 289

Aristoteles setzt hier den Begriff Liebe ein. Wenn wir nämlich die Tätigkeit als angenehm empfinden und sowohl Tätigkeit als auch das Ergebnis derselben mit Freude begleiten werden, beginnen wir, diesen Gegenstand zu lieben. In der spezifischen Art der Tätigkeit und damit verbunden mit der individuellen Freude kommt nun auch eine individuelle Liebe zum Ausdruck - "denn dieselben Dinge freuen den einen und schmerzen den andern und sind dem einen schmerzlich und verhaßt, dem andern angenehm und willkommen."¹⁾

Entscheidend bleibt die Verbindung, die Aristoteles zwischen Freude und Erkennen herstellt, und zwar schon auf einer frühen elementaren Stufe. Freude steht in unauflöslicher Verbindung mit der Art unserer Erkenntnis und mit dem Lernen. In der Freude liegt eine Weise des beständigen Stellungnehmens zur Welt. "Denn jedem einzelnen Sinnesvermögen ist Lust (Freude), hedonê zugeordnet, ebenso auch dem Verstande und der erkennenden Schau."²⁾ Damit der Mensch zu seinem Glück (eudaimonia) findet, müssen deshalb bei Aristoteles die Tüchtigkeit (aretê) und Freude (hedonê) mit der vernünftigen Betrachtung des Seienden (theoria) zusammenfallen.

2.2 Epikur - die Freude lernen

Ist diese Fähigkeit, sich zu freuen, lernbar? Dieser Frage geht der griechische Philosoph Epikur nach. Er macht sein Leben gewissermaßen zu einem Experiment, indem er im Hinblick auf die eine gestellte Frage das eigene Leben bewußt so einrichtet, daß der Versuch, eine Antwort darauf zu finden, durch die Art und Weise der Lebensführung unterstützt wird. "Wie werde ich glücklich?" fragt er. Epikur sucht nach einem Wissen vom menschlichen Glück, das sein persönliches Glück werden soll.

1) Aristoteles: Ebenda, S. 292

2) Aristoteles: Ebenda, S. 290

Es war nicht zu erwarten, daß dieses Glück an den Akademien der Wissenschaften gelehrt würde, deshalb hält er sich von ihnen fern und geht in den Norden Athens, in einen Garten. Der soll seine "Lehr- und Forschungsanstalt" werden. Die experimentellen Bedingungen, die Epikur sich schafft, um eine Antwort auf die Frage nach dem Glück zu finden, sind also diese: Er löst sich im Alter von 35 Jahren aus jenen gesellschaftlichen Bindungen, die durch "Pflichten" gegeben sind und entzieht sich fortan dem allgemeinen Zugriff, indem er 36 Jahre in seinem Garten lebt. Ein Stück kultivierte, in die Obhut des Menschen gegebene Natur inmitten der Hauptstadt Athen ersetzt ihm die Weite der Welt. Um sich versammelt er eine Gemeinde von Schülern, die ihm die Masse der geschäftigen Gesellschaft ersetzen. Seine einzige Tätigkeit bis zum Tode bleibt die ständige Konzentration auf sein eigenes Leben, genauer auf das, was es freudvoll werden läßt. Er duldet keine selbstquälerischen Zweifel an seiner Existenz. "Durch Zweifelsucht kann unser ganzes Dasein zerstört und für immer zum Trümmerhaufen werden"¹⁾, warnt er und richtet sein Denken auf jene Gegebenheiten der Wirklichkeit, die sein Leben freudvoll bereichern könnten. Diese sind, nach seiner Entscheidung, auch nicht durch arbeitsmäßige Anstrengungen und Leistungen zu erreichen. Deshalb entzieht er sein Leben den Leistungen für seine Gesellschaft und setzt es frei für eine andere Grundfähigkeit, nämlich jener, sich freuen zu können. Sie vor allem gilt es freizusetzen, weil auf diese Weise der ganze Mensch entwickelt wird.

Die von Epikur erstrebte Freude hat eine besondere Qualität. Sie ist nicht nur ein bloßes Anhängsel glückhafter Ereignisse oder gar die Folge billigen Rausches, sondern eine eigentümliche Konzentration des Lebens aufgrund gewonnener Einsichten

1) Epikur: Philosophie der Freude, übersetzt von Mewaldt, J., Stuttgart, 1973, Nr. 17, S. 71

in die Bedingungen der menschlichen Existenz: Einsichten, die einen Weg aus der Angst eröffnen und frei werden lassen zum Genuß des Lebens.

Die Überwindung der Angst als eine Voraussetzung dafür, das Leben genießen zu können, muß damit beginnen, eine vertrauensvolle Beziehung zur Umwelt zu entwickeln. Wodurch ist das möglich? "Der überwindet die Unsicherheit gegenüber seiner Umwelt am besten, der sich so weit wie möglich mit ihr vertraut macht und, wo dies unmöglich ist, wenigstens sorgt, daß sie ihm nicht fremd ist. Mit allem aber, bei dem nicht einmal dies gelingt, läßt er sich gar nicht ein und stützt sich nur auf das, was ihm hilft, sicher zu werden."¹⁾

Ein Vertrautsein mit der Wirklichkeit ist also die Grundlage der Freude. Da jeder Mensch im Laufe seines Lebens nur auf eine subjektive Weise mit seiner engeren oder weiteren Umwelt vertraut werden kann, ist es an ihm, durch den Einsatz seiner intellektuellen, psychischen und gestaltenden Kräfte dasjenige in den Bereich seiner Erfahrung zu bringen, was ihm noch "fremd" ist, was er noch nicht in seinen Zusammenhängen erkannt und handelnd erreicht hat, um sein Sicherheitsbedürfnis zu befriedigen und das "Fremde" zurückzudrängen. Ziel des Lernens ist nach Epikur eine Bewältigung der Angst und die Entwicklung der persönlichen Sicherheit und des Selbstbewußtseins, nicht hingegen ein möglichst quantitativ unbegrenztes Aufnehmen von Wissenstatsachen. So ist auch sein Rat zu verstehen, sich in der Abschätzung des eigenen intellektuellen und psychischen Vermögens lernend nur auf das einzulassen, was hilft "sicher zu werden", das bedeutet aber, was die eigenen Fähigkeiten positiv bestätigt und nicht überfordert.

1) Epikur: Ebenda, S. 63

Ein zeitgenössischer Betrachter des Epikureischen Glücksmodells mag über die Ergebnisse seines Denkens verschiedener Ansicht sein. Aber ungeachtet dessen bleibt das Prinzip, nach dem Epikur sein Glück finden wollte, bedenkenswert: Eine Zurückdrängung der Angst mittels der Kraft der Erkenntnis, die überall dort in Zusammenhänge der Wirklichkeit einzudringen versucht, wo ihr das möglich ist; sodann eine Bewertung der gewonnenen Erkenntnisse in bezug auf den Glücksanspruch des Menschen, und schließlich die praktische Gestaltung des eigenen Lebens nach einer Ordnung, die nicht von Leistungen abhängt, die den ganzen Menschen verpflichten. Unter diesen Voraussetzungen scheint nach Epikur der Mensch frei werden zu können für die Freude als einer grundsätzlichen Einstellung zum Leben. Sie unterscheidet sich von jener "Freude über..." bzw. von der "Freude auf..." darin, daß sie weder eines zufälligen Anlasses noch einer trügerischen Hoffnung bedarf, sondern als eine dauernde Grundstimmung die gesamte Existenz trägt.

So ist die Freude an einem von der Angst befreiten Dasein die lustvoll erlebte Souveränität des Ichs über die realen Bedingungen seiner Existenz. Ich freue mich, weil ich existiere. Das bloße Dasein ist schon hinreichender "Grund" der Lebensfreude. Sie erweist sich als stark genug, den Einfluß der Widerwärtigkeiten eines Daseins auf die Psyche und den Intellekt so abzumildern, daß davon der Kern der Persönlichkeit nicht mehr betroffen werden kann. Die Freude als ein Gegengewicht zur Angst, zum Überdruß und zur Verzweiflung bewahrt den Menschen vor der seelischen und geistigen Verkümmern. In der Freude erlebt er ein Mehr seiner Persönlichkeit, denn im Gegensatz zur Angst erfährt er, wie die Last des Notwendigen, das Muß, die Achtung auf das, was Angst macht, von ihm gewichen ist. Die Angst schränkt ihn ein, die Freude dagegen stärkt seine Persönlichkeit: "Wir sind nur

schwach gegenüber dem Üblen, nicht gegenüber dem Guten, denn durch Freuden werden wir gestärkt, durch Schmerzen aber geschwächt."¹⁾

2.3 Seneca - Freude durch Lernen

Seneca war auf der Suche nach den natürlichen Begierden des Menschen. Solch eine natürliche Kraft sah er in der Freude. Doch wußte er bereits von Epikur, daß man mit der Freude auch Probleme haben kann, daß sie entarten kann, daß sie sich von ihrem natürlichen Grund lösen und zu einer eingebildeten Freude werden kann, z.B. zur Freude am Tand, an Glanz und Flitter, an eitler Lust oder gar zur Freude über den Schaden anderer. Seneca versuchte, die rechte Freude und das wahre Glück zu finden. "Freue dich nicht eitler Dinge."²⁾ Für Aristoteles war dies eine Frage nach der Charakterbildung und der Erkenntnis. Für Seneca wird es unter der veränderten Fragestellung eine Frage nach Unterricht und Erziehung. So sagt Seneca: "Lerne dich freuen."³⁾

Mit Hilfe des Unterrichts hat der Mensch zu lernen, wie er rechte von falscher Freude unterscheiden kann. "Zum Höchsten ist gelangt, wer da weiß, worüber er sich freut, wer sein Glück nicht fremder Macht unterwirft." Das zweite Problem wird klar. Die wahre Freude als eine ernstzunehmende Sache ist etwas, was man in einem Lernprozeß erst erwerben muß. Sie wird nicht als jene Kraft gesehen, über die der Mensch als Mittel zur Stellungnahme bereits verfügt. Der Mensch muß die Freude erst ausbilden, verfeinern, die richtigen Dinge anwenden und so langsam, schrittweise zum Höchsten gelangen. Freude und Glück werden nicht als vorhanden angenommen, sie werden zum Zweck und Gegenstand der Erziehung.

1) Epikur: Ebenda, a.a.O., S. 69

2) Seneca: Vom glückseligen Leben, hrsg. von Kroymann, H., Stuttgart, 1978, S. 212

3) Seneca: Ebenda, a.a.O., S. 212

2.4 Fichte - Freude als Kraft der Vernunft

Fichte nähert sich in seinem Denken der Antike. Aristoteles setzte bereits in der stellungnehmenden Tätigkeit des Menschen Freude und Liebe in Beziehung. Fichte tut das ebenfalls. Freude erhält den Begriff Seligkeit. Die stellungnehmende Tätigkeit bezeichnet er als Liebe.

Durch unser Triebempfinden werden wir zur Tätigkeit angeregt, das wiederum motiviert Freude für den Gegenstand. Der Trieb nach Tätigkeit, Freude und Liebe als Motive führen den Menschen letztlich zum Handeln. Ausdrücklich betont Fichte, daß Freude und Liebe Gefühle sind, die die Grundlage zur Erkenntnis bilden. Wir erkennen, weil wir handeln, wir handeln, weil wir Freude daran haben.

In unterschiedlicher und ständig wiederholter Fassung zieht sich dieser Grundsatz durch Fichtes Werk: Wir handeln nicht, weil wir erkennen, sondern wir erkennen, weil wir zum Handeln bestimmt sind. Nicht wissen, sondern tun, nach deinem Wissen tun, das ist deine Bestimmung! Dieses Tun wird durch einen Urtrieb gesteuert, den Trieb zum Handeln. Der Mensch wird als aktives Wesen erfaßt. In der Tiefe ist es Freude und Liebe. "Denn das Leben ist Liebe, und die ganze Form und Kraft des Lebens besteht in der Liebe und entsteht aus Liebe."¹⁾

Aus diesem Grund kann Fichte über den Menschen sagen: "Offenbare mir, was du wahrhaftig liebst, was du mit deinem ganzen Sehnen suchest und anstrebst, wenn du den wahren Grund deines Selbst zu finden hoffest - und du hast mir dadurch dein Leben gedeutet. Was du liebst, das lebst du. Diese angegebene Liebe eben ist dein Leben, und die Wurzel, der Sitz und der Mittelpunkt deines Lebens. Alle übrigen Regungen in Dir sind Leben nur, inwiefern sie sich nach

1) Fichte, J.G.: Werke, Bd. V, hrsg. von Medicus, F., Darmstadt, 1962, S. 115

diesen einzigen Mittelpunkt hinrichten."1)

Sowohl in seiner Lehre als auch in seinen Reden, in denen er über Erziehung spricht, nimmt Fichte diesen Gedanken wieder auf. Unsere sinnlichen Wahrnehmungen sind nicht das erste, sondern das erste ist die Kraft, die die sinnliche Wahrnehmung lenkt, die Freude, die die Tätigkeit erst auf einen Gegenstand richtet. Das sind Freude, Wille und Liebe.

"Der Mensch kann nur dasjenige wollen, was er liebt; seine Liebe ist der einzige, zugleich auch der unfehlbare Antrieb seines Wollens und aller seiner Lebensregungen und Bewegungen."2)

Die Vernunft kann nur praktisch werden, wenn der Trieb nach Tätigkeit mit der Liebe zum Gegenstand der Erkenntnis zusammenfällt. Erst dann kann man diese Erkenntnis auch wollen bzw. verwirklichen wollen. Was wir uns aus eigenem Antrieb freudig angeeignet haben und lieben, das wollen wir auch. Alles andere ist unnütz - Ballast. Es wird aus diesem Verständnis heraus klar, wenn Fichte sagt: Niemals müsse das Erkenntnisvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe zum Gegenstand zugleich angeregt werde, denn das ist seine tiefbegründete Überzeugung - Verständnis kommt uns nur durch die Liebe. Unser Wollen wird angespornt durch diesen Trieb nach Tätigkeit. Liebe und Freude bewegen den Menschen, sich einem Gegenstand zuzuwenden. Anders ausgedrückt kann man sagen: Die Freude ist eine Komponente des Willens. Im deutschen Idealismus liegt hier jene Wurzel, die die Tätigkeit, das Selbsttun in den Vordergrund stellt, um über die Tätigkeit sittliche Willensbildung zu erreichen. Dies ist die Wurzel der Arbeitsschule.

1) Fichte, J.G.: Ebenda, a.a.O., S. 115

2) Fichte, J.G.: Ebenda, a.a.O., S. 116

2.5 Nietzsche - Freude als Schaffensfreude

Friedrich Nietzsche geht in seinem Denken einen Schritt weiter als Fichte. Zwar ist für Nietzsche Freude ebenfalls der Trieb zum Schaffen, doch wo Fichte die Begriffe "Tun" oder "Tätigkeit" verwendet, bedient sich Nietzsche des Begriffs "Schaffen". Das Schaffen ist als Spiel zu sehen. "Unschuld ist das Kind und Vergessen, ein Neubeginnen, ein Spiel, ein aus sich rollendes Rad, eine erste Bewegung, ein heiliges Ja-Sagen. Ja zum Spiele des Schaffens, meine Brüder, es bedarf eines heiligen Ja-Sagens: seinen Willen will nun der Geist, seine Welt gewinnt sich der Weltverlorene."¹⁾

In der Kindheit, in der Unbeschwertheit des Lebens, im freudigen Ja-Sagen liegt der stärkste Antrieb für das Neue, auch für die neue Tugend. Der Geist will seinen Geist, seine Welt und seinen Willen. Diese neue Tugend knüpft Nietzsche an die Schaffensfreude, an das Physische, um einen Begriff Nietzsches zu verwenden, an das Dionysische: "Dein Selbst lacht über dein Ich und seine stolzen Sprünge. 'Was sind nur diese Sprünge und Flüge des Gedankens?' sagt es sich. 'Einen Umweg zu meinem Zwecke. Ich bin das Gängelband des Ichs und der Einbläser seiner Begriffe.'

Das Selbst sagt zum Ich: 'hier fühle Schmerz!' Und da leidet es und denkt nach, wie es nicht mehr leide - und dazu eben soll es denken. Das Selbst sagt zum Ich: 'hier fühle Lust!' Da freut es sich und denkt nach, wie es noch oft sich freue - und dazu eben soll es denken."²⁾

Nietzsche bindet das Denken, wie in der Antike, an Freude und Leid. Das neue Leben, der neue Mensch sollen sich am Dionysischen orientieren. Die Wissenschaft sei fröhlich, die neue Moral heiter. Diese Inhalte erschließen sich bei Nietzsche an ihrem Gegenteil. Der Teufel erscheint als der

1) Nietzsche, F.: Werke, Schlechta, K. (Hrsg.), Bd. II, München, 1966, S. 294

2) Nietzsche, F.: Ebenda, S. 301

Geist der Schwere, "und als ich den Teufel sah, da fand ich ihn ernst, gründlich, tief, feierlich... Die fröhliche Wissenschaft will tanzen, Zarathustra singt Tanzlieder und fragt, was eine Wahrheit sei, die nicht tanzen könne. Zerbrech mir die Tafeln der Nimmer-Frohen." ¹⁾

Bei Nietzsche sind Freude und Leid stärker gewichtet als Leid und Weh. Der Mensch trachtet danach, einen leidvollen Zustand möglichst rasch zu überwinden. Die Freude versucht er stets zu wiederholen und wünscht sich zugleich ihren Dauerzustand. Freude will den Zustand der Freude wiederholen, Freude kehrt immer wieder.

"Lust - tiefer noch als Herzeleid:

Weh spricht vergeh!

Doch alle Lust will Ewigkeit -

- will tiefe, tiefe Ewigkeit!" ²⁾

Das Prinzip des Dionysischen fordert: "Alles von neuem, alles ewig, alles verkettet, verfädelte, verliebt, oh, so liebet ihr die Welt... Lust will aller Dinge Ewigkeit." ³⁾

Obwohl Nietzsche mit Freude und Lust am Schaffen, an neuer Moral und an einem neuen Menschen nicht die Lust an einem behaglichen Dasein meint, sondern jenes Wollen, jenen Willen, der über den Tag hinaus die Zukunft möchte, bindet er diesen Gedanken an die Gattung Mensch. Dadurch findet Nietzsche die Brücke zur Ethik und sagt: "Genuß und Unschuld nämlich sind die schamhaftesten Dinge. Beide wollen nicht gesucht sein." ⁴⁾

Diesen Gedanken überträgt Nietzsche auf Jugend und Kindheit. Immer wenn er von der Zukunft, dem Neuen, dem Kommenden spricht, bedient er sich des Bildes von Jugend oder Kindheit.

1) Nietzsche, F.: Ebenda, a.a.O., S. 451

2) Nietzsche, F.: Ebenda, S. 473

3) Nietzsche, F.: Ebenda, a.a.O., S. 557

4) Nietzsche, F.: Ebenda, S. 446

So zum Beispiel bei den drei Verwandlungen des Geistes, wie der Geist zum Lasttier wird, zum Löwen und endlich zum Kind. Auch bei seinen Gegenbildern, den Geistern der Schwere, verwendet er das Bild vom Kinde. "Und dazu läßt man die Kindlein zu sich kommen, daß man ihnen beizeiten wehre, sich selber zu lieben: also schafft es der Geist der Schwere."¹⁾

2.6 Makarenko - Freude ergibt sich aus Tätigkeit

Bei dem sowjetischen Pädagogen Makarenko finden wir das Phänomen Freude erstmals praktisch verwirklicht. Er setzt Freude bewußt als Erziehungsfaktor ein. Das Zentralthema des pädagogischen Schaffens von Makarenko ist die Erziehung der heranwachsenden Generation im Kollektiv und durch das Kollektiv. Seine theoretischen Grundsätze setzte er als Leiter der Arbeitskolonie "Maxim Gorki" und dann ab 1927 in der Kinderkommune "Feleks Dzierzynski" in die Praxis um. Er ist der Ansicht, Erziehung könne ohne Freude nicht bewerkstelligt werden. Mit der Freude bildet er eine neue pädagogische Kategorie, die er Perspektive nennt. Seine Denkansätze leitet er aus Erfahrung und Beobachtung ab, er benötigt keine Vorbilder. "Ein wirklicher Antrieb im menschlichen Leben ist die Freude auf das Morgen. In der pädagogischen Technik ist diese Freude auf das Morgen einer der wichtigsten Gegenstände der Arbeit. Zuerst muß die Freude selbst organisiert werden; sie muß ins Leben gerufen, als eine Realität geschaffen werden. Sodann müssen die einfacheren Formen der Freude beharrlich in komplizierte und menschlich bedeutungsvollere umgewandelt werden. Hier verläuft eine interessante Linie: von der einfachsten, primitivsten Befriedigung bis zum höchsten Pflichtbewußtsein."²⁾

1) Nietzsche, F.: Ebenda, S. 441

2) Makarenko, A.S.: Werke, hrsg. von der Pädagogischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, 1964, Bd. V, S. 78/79

Makarenko teilt den Weg von der "primitivsten Befriedigung" bis zu "bedeutungsvolleren Formen" in drei Etappen ein: in die nahe, mittlere und weite Perspektive.

Die nahe Perspektive ist die Freude auf Morgen, in der mittleren Perspektive organisiert er mehrere Feste im Ablauf des Jahres und in der weiten Perspektive verknüpft er Freude mit dem Lebensplan des Einzelnen.

Für Makarenko ist der kompromißlose Anspruch, an jedes Kind mit einer "optimistischen Hypothese" heranzugehen, der zentrale Gedanke, der alles andere bedingt und verständlich macht. Dabei betrachtet er die Freude als stärkste Antriebskraft. Um eine sittliche Charakterbildung zu erreichen, muß man sich dieser Kraft bedienen. Ohne Freude ist keine Erziehung möglich.

Wir wissen, welch schwierige Bedingungen Makarenko für seine Resozialisierungsarbeit vorfand: Räuber, Diebe, Gestrauchelte, die jahrelang auf der Straße gelebt hatten und nach der Russischen Revolution die Städte bevölkerten. Am Anfang war Makarenko sichtlich verzweifelt, als er schrieb:

"In meinem ganzen Leben habe ich nicht so viel über Pädagogik gelesen wie im Winter 1920."¹⁾ Und an einer anderen Stelle: "Mit Widerwillen und Erbitterung dachte ich an die pädagogische Wissenschaft. Wieviele Jahrtausende besteht sie schon! Welche Namen, welch glänzende Gedanken! Pestalozzi, Rousseau, Nartorp, Blonskij! Wieviel Bücher, wieviel Papier, wieviel Ruhm! Und dabei völlige Leere.

Nichts! Nicht einmal mit einem Rowdy kann man fertig werden, keine Methode, kein Werkzeug, keine Logik - einfach nichts. Man kommt sich vor wie ein Scharlatan."²⁾

Durch Zufall kommt Makarenko auf den entscheidenden Gedanken. Ein Zögling der Gorki-Kolonie, Sardarow, sagt: "Wie dachten

1) Makarenko, A.S.: Ebenda, S. 29

2) Makarenko, A.S.: Ebenda, S. 119

Sie sich das eigentlich, Anton Semjonowitsch? Eine Arbeitskolonie - arbeiten, arbeiten - und kein Vergnügen?"¹⁾

Der Grundgedanke war: Ein Leben in der Kolonie mußte mehr Freude bringen, als das Leben auf der Straße. Ein Weg ins Leben ohne Vergnügen - wen sollte man dazu gewinnen können? Das Leben als Straßenräuber war vielleicht erfreulicher als das Leben in einer Kolonie ohne Spaß. Aus diesem Grund begann Makarenko, systematisch in seiner Kolonie Freude zu organisieren. Diese Menschen konnte man nur erziehen und ans Kollektiv binden, wenn das Leben dort Spaß machte, freudig gestaltet wurde und mehr zu bieten hatte als anderweitig.

"Das Leben des Kollektivs soll eben in diesem Sinne von Freude erfüllt sein, nicht von der Freude durch bloßes Vergnügen und sofortige Befriedigung, sondern von der Freude auf die Arbeit und die Erfolge des kommenden Tages."²⁾

Makarenko setzt seine ganze Phantasie ein, um seine Zöglinge zu begeistern. Er organisiert das Leben im Kollektiv als ein großes Spiel, mit Kommandeuren, Fahnen, Appellen, Meldungen, Theateraufführungen, sogar die Arbeit plant er als ein "Abenteuerspiel". Kritiker bezeichnen diese Pädagogik als "Kommandeurs-Pädagogik" - ein Begriff, der von Makarenko selbst stammt. Er verteidigt sich mit dem Hinweis auf die anthropologischen Grundannahmen. Grundsätzlich ist dies alles ein Ausdruck von freudigem Spiel. "Und ich als Pädagoge muß ein wenig mitspielen. Ich muß unbedingt ein wenig spielen, und dies habe ich auch von allen meinen Kollegen verlangt."³⁾

"Glauben sie vielleicht, daß wir allesamt nicht auch spielen? Wir spielen! Nehmen sie doch alle diese Halstüchlein, die Anstecknadeln, die Kätzchen, die Hündchen! Lauter Spielzeug...

1) Makarenko, A.S.: Ebenda, S. 44

2) Makarenko, A.S.: Ebenda, S. 82 f.

3) Makarenko, A.S.: Ebenda, S. 230

Spielen wir im Grunde nicht auch Bibliothek?... Und spielen wir nicht auch mit dem Speisezimmer? Auch da spielen wir! Auch mit dem Eßbesteck, mit den kleinen Messerchen zum Zerteilen der Zitrone oder Apfelsine spielen wir, obgleich wir nie eine Zitrone oder Apfelsine mit diesem Messer zerschneiden. - Warum dann aber, wenn Kinder dabei sind, dieser ewige Ernst, diese ewigen Moralpredigten und Belehrungen? Und was wird aus dem Spiel? 'Er wird schon in der Pause spielen', sagt der Pädagoge. 'Nun geh schon, lauf! Aber sieh zu, daß du keine Scheibe zerschlägst! Bring keinen Schmutz herein! Schlag dir die Nase nicht blutig!'"¹⁾

Den Damen der Gesellschaft möchte Makarenko Straußenfedern, Anstecknadeln und Schmuck abnehmen und alles den Kindern geben, möchte daraus bunte Uniformen schneiden, schöner als sie die Eisenbahner tragen. Statt einer einfachen Komsomolfahne wünscht er sich für seine Kolonie ein farbenfroh gesticktes seidenes Banner. Schon als man in der Kolonie noch nicht genügend zu Essen hatte, läßt Makarenko Blumenbeete anlegen, keine gewöhnlichen Blumen, sondern Rosen. Er plant eine Schlittschuhlaufbahn mit Flutlichtanlage, weil sie seine Zöglinge wünschen und daran Freude hätten. "Ein Kinderkollektiv muß schön leben; Spiel muß jede Minute ausfüllen." Notwendig ist dazu ein heiterer, froher Ton, eine "Dur-Stimmung". Es mußte immer etwas geschehen, weil Tätigkeit Freude auslöst. "Stillstand ist der Tod des Kollektivs."²⁾

1) Makarenko, A.S.: Ebenda, a.a.O., S. 247

2) Makarenko, A.S.: Ebenda, S. 333

Makarenko versteht es in hervorragender Weise, seine Zöglinge ständig zu Leistung zu motivieren. Er stellt dabei eine bessere Zukunft in Aussicht, organisiert die ganze Arbeit als Spiel, und eben dieses Spiel bereitet Freude. Der Erfolg gibt Makarenko recht. Es hat bisher keine ähnlich organisierte Kolonie jugendlicher Rechtsverletzer gegeben, die eine derartig hohe Resozialisierungsquote aufwies.,

II. Gefährdung der Freude

1. Veränderungen, die zur Gefährdung der Freude führen

"Leben wir in freudenreicher oder freudenarmer Zeit? Man könnte den Optimisten fast beneiden, der ersteres zu behaupten wagte. Glauben würde er nicht viel finden. Freudlosigkeit bis zur Trostlosigkeit ist geradezu das Merkmal der Zeit, die Grundstimmung des Volkslebens."¹⁾

Ohne Schwarzseher zu sein, kann man dieses Zitat des Bischofs von Rottenburg, im Jahre 1919 geschrieben, auf unsere Zeit voll übertragen. Spätestens seit der Ölkrise im Herbst 1973 ist eine Veränderung in der Gesellschaft deutlich. Es kamen Zweifel auf an den früheren Heilsrezepten, Skepsis, Lebensverdrossenheit, eine Sinnleere und Ratlosigkeit, bis hin zur Resignation. Erich Fromm weist in seinem Buch "Veränderung der Gesellschaft" auf diese Problematik hin, ebenso Konrad Lorenz²⁾ und Rudolf Affemann³⁾. Es ist ein ganzes Bündel von Fakten, das zu einem Abbau der menschlichen Freude geführt hat. "Zur Zeit sind die Zukunftsaussichten der Menschheit außerordentlich trübe. Sehr wahrscheinlich wird sie durch Kernwaffen schnell, aber durchaus nicht schmerzlos Selbstmord begehen. Auch wenn das nicht geschieht, droht ihr ein langsamer Tod durch die Vergiftung und sonstige Vernichtung der Umwelt, in der und von der sie lebt. Selbst wenn sie ihrem blinden und unglaublich dummen Tun rechtzeitig Einhalt gebieten sollte, droht ihr ein allmählicher Abbau aller

1) Keppler, P.: Ebenda, S. 8

2) Vergl. Lorenz, K.: Der Abbau des Menschlichen, München, Zürich, 1983

3) Vergl. Affemann, R.: Krank an der Gesellschaft, Stuttgart, 1973

jener Eigenschaften und Leistungen, die ihr Menschtum ausmachen."¹⁾

Elisabeth Noelle-Neumann kennzeichnet die Trends, die gegenwärtig festzustellen sind, so: "Arbeitsunlust, Ausweichen vor Anstrengung, auch der Anstrengung des Risikos, statt langfristiger Zielspannung unmittelbare Befriedigung der Bedürfnisse und Wünsche, Egalitätsstreben, Freudlosigkeit."²⁾

Freude kann somit nicht gedeihen, wo alles, was Anstrengung verlangt, vermieden wird. Diese Erscheinungen innerhalb der Jugend und der älteren Generation sind Ausdruck eines tiefgehenden Umbruchprozesses in der Gesellschaft. Auf allen Ebenen vollzogen und vollziehen sich ganz erhebliche Veränderungen und tragen somit zur Gefährdung der wahren Freude bei.

Auch Konrad Lorenz hat eine recht interessante Begründung für den Verlust an Freude. "Die Entwicklung der modernen Technologie und vor allem der Pharmakologie leistet... dem allgemeinen menschlichen Streben nach Unlustvermeidung in nie vorher dagewesenem Maße Vorschub. Wir sind uns kaum mehr bewußt, wie sehr wir von dem modernen 'Komfort' abhängig geworden sind, so selbstverständlich ist er uns geworden. Durch die fortschreitende Beherrschung seiner Umwelt hat der moderne Mensch ganz zwangsläufig die 'Marktlage' seiner Lust-Unlust-ökonomie in der Richtung einer ständig zunehmenden Sensitivierung gegenüber allen Unlust auslösenden Reizsituationen und einer ebensolchen Abstumpfung gegen alle Lust auszulösenden verschoben. Aus einer Reihe von Gründen führte dies zu delitären Folgen. Die wachsende Intoleranz gegen Unlust - im Verein mit der

1) Lorenz, K.: Ebenda, S. 9

2) Noelle-Neumann, E.: Werden wir alle Proletarier?
Wertewandel in unserer Gesellschaft, Zürich,
1978, S. 21

verringerten Anziehungskraft der Lust - führte dazu, daß die Menschen die Fähigkeit verlieren, saure Arbeit in solche Unternehmen zu investieren, die erst in der späteren Folge einen Lustgewinn versprechen. Daraus resultiert ein ungeduldiges Verlangen nach sofortiger Befriedigung aller aufkeimenden Wünsche. Dem Bedürfnis nach Sofortbefriedigung... leisten nun leider die Produzenten und kommerziellen Unternehmen in jeder Weise Vorschub, und merkwürdigerweise durchschauen die Konsumenten nicht, wie sehr sie durch die entgegenkommenden Ratengeschäfte in Sklaverei geraten... Die alte Weisheit aus Goethes Schatzgräber 'saure Wochen, frohe Feste' droht in Vergessenheit zu geraten. Vor allem ist es die Freude, die durch wehleidige Unlustvermeidung unerreichbar gemacht wird... Wenn man... verschwitzt und müde, mit wundgescheuerten Fingern und schmerzenden Muskeln auf dem Gipfel eines schwer besteigbaren Berges ankommt, mit der Aussicht, alsbald die noch größeren Mühen und Gefahren des Abstiegs bestehen zu müssen, so ist dies alles wahrscheinlich kein Genuß, aber die größte Freude, die man sich denken kann. Genuß kann allenfalls noch gewonnen werden, ohne den Preis von Unlust in Gestalt saurer Arbeit dafür zu bezahlen, nicht aber der Freude schöner Götterfunken. Die heutzutage in ständigem Wachsen begriffene Unlust - Intoleranz verwandelt die naturgewollten Höhen und Tiefen des menschlichen Lebens in eine künstlich planierte Ebene; aus den großartigen Wellenbergen und -tälern macht sie eine kaum merkbare Vibration, aus Licht und Schatten ein einförmiges Grau. Kurz, sie erzeugt tödliche Langeweile."¹⁾

Alois Huxley hat in seinen Büchern "Brave New World" und "Brave New World Revisited" ebenfalls ein schlimmes Bild unserer Zukunft entworfen. Der Homo sapiens wird zwar nach

1) Lorenz, K.: Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit, München, 1985, a.a.O., S. 48 ff.

seiner Ansicht überleben, doch werden in dieser Spezies Menschsein und Menschlichkeit verschwunden sein.

Die Zeitenwende, in der wir heute stehen, verlangt eine Kritik an unserer Gesellschaft, an den geistigen Tendenzen der Neuzeit und der Gegenwart. Eine aufbauende Kritik muß aber immer getragen sein von einer fundamentalen Liebe zum Menschen in der Wirklichkeit und Unmittelbarkeit seines Daseins.

1.1 Gesellschaftliche Trends zeichnen einen Verlust der Freude ab

Jedes Lebewesen braucht seinen Lebensraum. Es benötigt die äußeren Gegebenheiten und Bedingungen, die es seiner Art entsprechend zur vollen Entfaltung bringen. Lebensraum in dem ursprünglichen biologischen Sinne braucht der Mensch zunächst ebenso wie das Tier. Er verlangt nach ihm aber auch in zunehmendem Maße für seine über das Biologische hinausgreifende Entfaltung der vielfachen Betätigungen und Interessen, die ihn, über das Tier, das mit seinem Territorium fest verhaftet ist, hinausheben. Der Lebensraum des Menschen erweitert und differenziert sich immer mehr.

Das Leben in der Gesellschaft, die wirtschaftliche Entwicklung, die Industrialisierung und Technisierung schaffen und bestimmen fortschreitend einen kollektiven Lebensraum. Der Mensch von heute hat jedoch vielfach überhaupt keine natürliche Existenzgrundlage mehr. Er lebt im Bannkreis des kollektiven Tuns und Fühlens, in dem sozusagen luftleeren Raum der menschlichen Abstraktionen, der allgemeinen Bedürfnisse und Interessen. Er steht nie allein vor den Dingen; sie sind immer in irgendeiner Hinsicht nur Objekte der Erzeugnisse menschlicher Betriebsamkeit, eingefügt in das Netz allgemeiner Tendenzen des Gebrauchs oder Genießens. Der einfachen biologischen Umwelt ist er längst

entwachsen. Zivilisation und Industrie befriedigen alle Bedürfnisse und sie erweitern sie zugleich in einem Ausmaß, das sich von der biologischen Ursprünglichkeit und Schlichtheit immer mehr entfernt. An Stelle der einfachen Sachwelt tritt die Welt dessen, was hergestellt, erzeugt, geliefert wird; eine Welt, deren Zielsetzung es ist, daß man produziert und konsumiert.

Dadurch, daß sich der Mensch auf diese Weise immer mehr vom biologischen Urgrund loslöst, daß er heraustritt aus dem engen Verbundensein mit der Dingwelt, daß er mit den Mitteln der Verwertung, Nutzbarmachung, Umgestaltung über diesen Belangen steht, wird nicht bloß die biologische Verwurzelung abgeschwächt, das Leben verschiebt sich auch daseinsmäßig. Das menschliche Selbst findet immer schwerer ein volles Grundverhältnis zum Wesen der Dinge und der Welt. Denn dieses Sein wird immer mehr durch Abstraktionen des Wissens und durch Schablonen des Zweckdenkens verhüllt und verdrängt. Das Seiende wird zum Objekt und zum Material erniedrigt. Die Abstraktionen und die mannigfaltigen Systeme der Verwertung verdrängen ein bewußtes Erleben der Natur, der gegenständlichen Welt.

So muß auch der existentielle Lebensraum, der Lebensraum des "Herzens", verkümmern. Ein persönliches Verhältnis zu den Gegenständen kann sich um so schwerer bilden, je mehr sie von allgemeinen, unpersönlichen Deutungen überlagert werden.

Die ursprünglichen Materialien in ihrer Natürlichkeit treten zurück, der Zugang zu ihnen entschwindet. Vor den Objekten drängt sich der Apparat: Apparate ermöglichen dem Menschen eine reichere und raschere Bewältigung und Verwertung der Dinge. Sie befriedigen in höherem Maße seine Bedürfnisse. Zugleich erschließen sie ihm Möglichkeiten der Wahrnehmung und der Erfahrung, die den einfachen Sinnesorganen verschlossen blieben. Damit aber droht der Mensch in biologischer Hinsicht zu verarmen.

Eine motorisierte Generation verlernt fast das Gehen, vom Wandern gar nicht zu reden. Der Mensch bewegt sich oft mit der motorischen Prothese, nicht mit den natürlichen Bewegungsorganen. Der Mensch unserer Zeit sieht und hört heute mit Apparaten in die Ferne und aus der Ferne, meist bevor er überhaupt in der Nähe richtig sehen und hören gelernt hat. Er lernt vielfach nicht selbst die Dinge und die Welt kennen, sondern aus einer gedeuteten, vorgeformten und technisch vermittelten Sicht. Wenn so der Wahrnehmungs- und Erfahrungsbereich mit technischen Mitteln immer mehr erweitert wird, besteht dann nicht die Gefahr, daß die natürlichen Sinnesfunktionen erlebnismäßig und geistig verkümmern?

Wohl wird durch die Apparatur unser Lebens- und Erlebnisraum ungeheuer erweitert. Für die Masse der Menschen aber bedeutet das eine Verengung des Ursprünglichen und Unmittelbaren. Die Bereicherung im Äußeren hat für die meisten eine Verarmung im Innern zur Folge, in der existentiellen und geistigen Gestaltung. Das daseinsmäßige Wachstum aus Eigenem, aus den eigenen Kräften, aus der eigenen vollen Aneignung und Auseinandersetzung wird bedrängt durch die Menge dessen, was von außen her fertig geboten und geliefert wird. Vielen Kindern wird heute die Ursprünglichkeit und Eigenständigkeit zu den Dingen, zur Natur, zur Welt beraubt. Sie erleben wenig Schlichtes und naturhaft Gegebenes, viel mehr Konstruiertes und Gekünsteltes. Helmut Zöpfl hat diesen Sachverhalt in einem Gedicht ausgedrückt:

"Des Dings

Der Ingenieur Froh
hat a Dings baut, des wo
de Menschn bestimmt
vui Arbat abnimmt.

Und der Ingenieur Frei
hat auf des hi aa glei
a Dings baut, des wo
alle Arbat doa ko.
Und der Ingenieur Frings
hat baut drauf a Dings,
des wegnimmt am Schlag
gar jegliche Plag:
Des wo für oan geht,
des wo für oan steht
des wo für oan sitzt,
des wo für oan schwitzt.
Des wo, wenns sei müßt,
schläft, trinkt und gar ißt,
des wo für oan lenkt
und wo für oan denkt.
Und der Mensch hat sei Ruah,
er schaukt bloß no zua.
Er hats richtig guat,
weil des Dings alles duad.
Und z'letzt, Gott sei Dank,
hat der Ingenieur Frank
als größtn Clou no
a Dings baut, des wo
höchstn Anspruch gerecht
as Menschengeschlecht
aller Sorge enthebt,
weils für uns sogar l e b t."1)

Kinder kennen oft kaum mehr Erde, Stein, Holz, Blüte, Frucht.
Sie benützen gebaute und zusammengesetzte Dinge, die man so
und so handhaben und die man für das und jenes gebrauchen

1) Zöpfl, H.: Ein gutes Wort zur rechten Zeit,
Pfaffenhofen, 1983, S. 88

kann. Sie lernen kaum mehr mit den Dingen unmittelbar umzugehen. Vielmehr bedienen sie sich gegebener Vorrichtungen und Einrichtungen, lernen in Schaltern und Hebeln zu denken. Das bezeugt besonders der Einbruch des Technischen und des Maschinellen in die Welt des kindlichen Spielzeugs. Zöpfl hat dies ebenfalls in einem Gedicht beschrieben:

"Das perfekte Spuizeug

Jeds Jahr beim Geschenkakauf
halt i mi am längstn im Spuizeugladn auf.
Was' da jetzt alls gibt, was ma da jetzt alls siegt:
Puppn, die redn und essn kenna
und, ohne daß d'as aufziagst, im Zimma rumrenna,
Auterl, de in a Rennbahn rumfahn,
Karusseller, de vollautomatisch se drahn.
A Fliager, der ganz von selber fliagt
und, ohne daß d'irgendwas tuast, de Reibn richtig kriagt,
a elektrischer Zug, der rumroast wie gschmiert.
Alls is perfekt, alls funktioniert.
Wanns d'bloß auf an Knopf druckst, geht alls von alloa,
und as Kind, des hats schee, braucht gar nix mehr doa.
Es laßt dem perfekten Spuizeug sein Wuin...
und ko dann derweil mit irgendwas spuin."¹⁾

Natürlich "interessieren sich" die meisten Kinder ungeheuer dafür, sie sind begeistert von der technischen Welt, dem "perfekten Spielzeug", das sie überall umgibt, denn es täuscht ihnen eine Teilnahme an dieser Welt vor. Durch die Illusion solcher Teilnahme aber werden das schlichte eigene Umgehen, das Erlebnis mit den Dingen und das eigene Verhältnis zu ihnen verdrängt.

1) Zöpfl, H.: Geh weiter Zeit, bleib steh, Rosenheim, 1979, S. 16

1.2 Neuzeitliche familiäre Bedingungen sind wenig geeignet, um Freude zu fördern

Die gesamtgesellschaftliche Entwicklung rief auch tiefgreifende Veränderungen in der Familie hervor. Die Struktur der Familie hat sich in den letzten Jahrzehnten vollkommen verändert, von der bäuerlichen Großfamilie und der bürgerlichen Familie bis hin zur spätbürgerlichen Kernfamilie. Durch eine Reihe von geschichtlichen Prozessen wurde die geschlossene Welt der Familie aufgebrochen.¹⁾ "Der Mikrokosmos der Familie geriet genauso in die Krise wie der Makrokosmos der Gesellschaft."²⁾

Die Zahl der unvollständigen Familien hat zugenommen, wie nachstehende Tabelle zeigt:³⁾

Anteil unvollständiger Familien

Berechnungsjahr	1970	1972	1974	1976	1978	1980	1982
Familien insgesamt	8523	8871	8915	8652	8524	8408	8167
davon unvollst. Familien Anzahl	656	706	737	776	823	868	927
Gesamtanteil (%)	(7,7)	(8,0)	(8,3)	(9,0)	(9,7)	(10,3)	(11,4)
davon wiederum: unvollst. Fam. mit männlichem Haushaltsvorstand Anzahl	75	88	94	107	112	141	145
Anteil (%)	(11,4)	(12,5)	(12,7)	(13,8)	(13,6)	(16,2)	(15,6)
unvollst. Fam. mit getrenntlebendem bzw. geschied. Haushaltsvorstand Anzahl	290	332	376	420	463	514	564
Anteil (%)	(44,2)	(47,0)	(51,0)	(54,1)	(56,3)	(61,1)	(60,8)

1) Vergl. Pieper, B. u. Pieper, M.: Familie, Stabilität und Veränderung, München, 1975, S. 5

2) Affemann, R.: Krank an der Gesellschaft, Stuttgart, 1973, S. 63

3) Quelle: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 206, 1985, S. 26

Im Rahmen des sozialen Wandels der Familienstruktur hat sich durch ökonomisch-gesellschaftliche Entwicklungen das Vaterbild in besonderem Maße verändert und zwar in dem Sinne, daß nunmehr die völlige soziale Unabhängigkeit und Gleichstellung von Mann und Frau angestrebt wird.¹⁾

Dies erfordert neue Rollenverhaltensweisen in der Form eines partnerschaftlichen Miteinander, d.h. eine Rollenoffenheit, in der der Vater nicht mehr der Alleinversorger und Alleinverantwortliche für die Familie ist. Heute gibt es sogar - zwar wenige - Fälle, in denen die Frau den Lebensunterhalt verdient, der Mann seinen Beruf unterbrochen hat und die Kinder und den Haushalt versorgt. Jedoch ist dieser Prozeß der Neuorientierung der Geschlechter noch längst nicht abgeschlossen. Verbal wird in der Öffentlichkeit zwar die Gleichberechtigung von Mann und Frau bejaht, dennoch ist in der Praxis das patriarchalische Herrschaftsprinzip überall spürbar.

Die zunehmende Berufstätigkeit der Frauen, sei es aus Streben nach Selbstverwirklichung oder aus wirtschaftlicher Notwendigkeit, hat dazu geführt, daß die Familie gegenüber gesellschaftlichen Einflüssen offener geworden ist. Damit ist sie nicht mehr Sozialisationsfaktor schlechthin wie in der frühen bürgerlichen Gesellschaft. Ein Teil der Sozialisationsfunktionen der Familie sind von anderen Institutionen, vom Kindergarten bis zur sich "frei" bildenden Jugendgruppe, übernommen worden.

Des weiteren haben die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Veränderungen in der Neuzeit zunehmend die Traditionsverbundenheit aufgelöst, aus der die Familie auch noch der bürgerlichen Zeit das Bewußtsein erhalten hatte, in der Gesamtgesellschaft integriert zu sein. Die Rolle in der

1) Vergl. Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München, 1973

Familie entsprach nämlich weitestgehend der Rolle in der Hierarchie der Gesellschaft.

"Verhaltenskonformität wird nicht mehr über selbstverständliche Traditionen, sondern über die Über-Ich-Bildung garantiert, die jetzt in den Mittelpunkt der Erziehung rückt. Die zu introjizierenden Normen sind aber unter diesen veränderten Umständen nicht mehr unmittelbar einsichtig wie früher, was zu Gewissenskonflikten führt und die Isolierung in der Gesellschaft verstärkt."¹⁾

Bei der Betrachtung der Strukturveränderungen wird erkennbar, daß die Krise der heutigen Kleinfamilie hauptsächlich im Wandel ihres Selbstverständnisses zu suchen ist: Entscheidend wird es zukünftig darauf ankommen, ob beide Ehepartner unbewußte, von den Eltern übernommene Inhalte des früheren Rollenverständnisses erkennen und gemeinsam bewältigen können. Es ist verständlich, daß viele Menschen in der jetzigen noch nicht ganz überschaubaren Situation aus Angst, vielleicht den letzten Halt (aus der früheren Rollenverteilung) zu verlieren, zögern, diese veränderten Verhältnisse auch voll zu leben.

Die geringer gewordene Anzahl der Familienmitglieder hat dazu geführt, daß Kinder mit diesem Prozeß auch weniger Orientierungsmöglichkeiten innerhalb der Familie haben, was folgende Tabelle des Statistischen Bundesamtes beweist:

1) Gastager, H. und Gastager, S.: Die Fassadenfamilie, München, 1980, S. 18

Kinderzahl der Ehejahrgänge seit ca. 1900

Eheschließungsjahr ¹⁾	von 100 Ehen haben					Kinder je 100 Ehen
	keine	1	2	3	4 und mehr	
	Kind(er)					
1899 und früher	9	9	12	12	58	490
1900-1904	9	12	16	15	47	393
1905-1909	10	15	20	17	38	335
1910-1912	12	17	22	17	32	294
1913-1918	14	20	24	17	25	252
1919-1921	16	23	24	15	21	234
1922-1925	18	24	24	15	20	222
1926-1930	17	23	25	15	20	223
1931-1935	16	22	27	17	18	218
1936-1940	14	25	31	17	14	205
1941-1945	13	25	31	17	14	205
1946-1950	13	26	30	17	14	207
1951-1956	13	25	31	17	14	205
1957-1961	13	22	35	19	11	200
1962-1966	13	26	40	15	6	178
1967-1971 ²⁾	15	27	43	10	5	164
1972-1977 ²⁾	15	34	39	8	4	153
Zur Erhaltung des Be- völkerungsbestandes erforderliche Kinder- zahl (Schätzung)	10	10	35	40	5	230 ³⁾
Zum Vergleich: 1982 hatten	39	26	23	7	3	111

- 1) 1899 und früher und bis 1912 Ergebnisse der Volkszählung 1933 in Preußen. 1913 bis 1921 Ergebnisse der Volkszählung 1933 und 1939 im Deutschen Reich. 1922 bis 1935 Ergebnisse der Volkszählung 1950 (ohne Berlin). Danach Ergebnisse der Volkszählung 1970 und des Mikrozensus 1977.
- 2) Kinderzahl bis Mai 1977 Ergebnisse des Mikrozensus, danach Erwartungszahlen bis zu 20jähriger Ehedauer.
- 3) Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Die Situation der Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, Mainz, 1979, S. 25.
In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 206, 1985, S. 16

So sind die Kinder mehr und mehr gezwungen, sich nach außen zu wenden, insbesondere dann, wenn die innere Struktur der Familie schwach ist. Frustrationen eines Mitgliedes der Familie können nicht mehr (wie z.B. in der Clanfamilie) von anderen Personen aufgefangen werden, vielmehr prallen Gegensätze häufiger direkt aufeinander. Die Schwäche oder Stärke der Familie wird sich dann unter anderem darin zeigen, inwieweit sie in der Lage ist, mit diesen direkten Konfrontationen fertig zu werden.

Die moderne Kleinfamilie versteht sich als Partnerschaftsfamilie, so daß zwanghafte Fixierungen an die tradierten Rollenschemata von Vater, Mutter und Kind überwunden werden müssen. Hier ist jedoch festzustellen, daß durch die nach wie vor vorhandene Unterdrückung der weiblichen Komponente im Manne und damit der Frau in Gesellschaft und Familie unterschiedliche Gefühlswahrnehmungen und Rollenerwartungen bei Mann und Frau bestehen. Teile der tradierten Rollenverhaltensweisen sind nämlich unbewußt immer noch wirksam. Diese Residuen verursachen wechselseitige Enttäuschungen und Spannungen zwischen den Eltern, wobei unbewältigte Konflikte von den dafür äußerst sensiblen Kindern wahrgenommen werden und bei diesen häufig zu Verhaltensstörungen führen.

Frauen finden heute ihre Entfaltungs- und Reifungsmöglichkeiten in der Berufstätigkeit. Streitigkeiten können in der Familie dann entstehen, wenn die Frau infolge einer unzureichenden Unterstützung durch den Ehemann und eine fortschrittliche Gesetzgebung daneben mit Haushalts- und Mutteraufgaben belastet bleibt. Väter sind meist durch ihre berufliche Arbeit so beansprucht, daß sie häufig nicht mehr in der Lage sind, auf die Bedürfnisse der anderen Familienmitglieder einzugehen.

Die Pflege mehrerer Kinder zwingt oft die Mütter zur Unterbrechung der Berufsausübung, was zu einem Dauerzustand führt, wenn der Leistungsrückstand bei bestimmten Tätigkeiten nicht mehr aufgeholt werden kann. Diese Frauen verlieren häufig die in der Ausübung ihres Berufes gewonnene Selbstsicherheit und geraten in eine Identitätskrise, unter der dann die gesamte Familie leidet. Die Krise wird noch verstärkt, wenn die älter werdenden Kinder die Leistungen der Mutter im Haushalt immer weniger beanspruchen, also ihre Funktionen in der Familie reduziert sind. Da der Ehemann - wie bereits ausgeführt - in den meisten Fällen das Bedürfnis der Frau nach lebendigem Dialog und Bestätigung ihrer selbst nicht befriedigen kann, ist sie auf andere Kommunikationsweisen angewiesen.

Die Berufstätigkeit der Frau wurde lange Zeit als Notlösung für "Sitzengebliebene" und Arme betrachtet, während heute die traditionelle weibliche Familienrolle mit der steigenden Anziehungskraft der Berufsrolle beträchtlich an Geltung verloren hat. Der starke Bewertungswandel wird besonders deutlich in der herabsetzenden Bezeichnung "Nur-Hausfrauen", und nicht selten schauen sogar berufstätige Frauen auf die Hausfrauen herab. Diese Verschiebung wird besonders von Frauen ohne Ausbildung als bedrückend empfunden, weil ihnen die rivalisierende Rolle gänzlich unzugänglich erscheint, aber diese dadurch keineswegs weniger anziehend wird. Sie haben keine Hoffnung, den Einseitigkeiten des häuslichen Lebens jemals entrinnen zu können.

Eine Behinderung für die Bildung von notwendigen intakten Kommunikationsmustern zwischen Gesellschaft und Familie sind einerseits die Reste tradierten Normenbewußtseins bei älteren Menschen und andererseits gesellschaftliche Regeln, die noch nicht den veränderten sozialen Gegebenheiten entsprechen. Gerade wegen des raschen sozialen Wandels und der Offenheit der heutigen Familie für gesellschaftliche Ein-

flüsse ist sie in besonders hohem Maße auf das dynamische Gleichgewicht der familiären Sphäre angewiesen. Die Störungen der Binnenstruktur der Kleinfamilie verengen ihren Freiheitsraum und drängen sie noch stärker in die Isolierung mit der Folge, daß sie nicht mehr gesellschaftliche Bedingungen wahrnehmen, individuelle Entfaltungsmöglichkeiten (meist der Kinder) zulassen und sich auch nicht auf die Zukunft hin orientieren kann.

Zugleich kann man eine übersteigerte Emanzipation des Kindes feststellen. Aus dem Wissen um seine Individualität entwickelte sich unter der Hand Tolerierung eines kindlichen Individualismus. Dabei geht es nicht mehr um Hilfe zur Selbstverwirklichung des Kindes, sondern um Billigung der kindlichen Neigung, nur das zu tun, was Spaß macht. Weil mit diesem kindlichen Luststreben oft ein Konflikt mit der Umwelt verbunden ist, paßt sich jetzt die Umgebung dem Kind an. Die Devise lautet: "Nur keine Frustrierung des Kindes". Dabei geht man von der Vorstellung aus, daß Selbstfindung des Kindes nur durch völlige Triebbefriedigung möglich sei. Bei dieser erzieherischen Haltung werden jedoch drei entscheidende Fehler gemacht. Zum einen wird das Kind unterfordert. Es lernt zu wenig, Unlustspannungen aus unerfüllten Triebwünschen durchzuhalten. Damit unterbleibt ein entscheidender Impuls zur Ausbildung eines stabilen Ichs. Die auffälligste Veränderung dieser klassischen Vermittlungsinstanz zwischen Es, Über-Ich und Realität ist eine Beschränkung auf den Augenblick. Nicht mehr Aufschub der herandrängenden Triebimpulse und eine interne Spanningskontrolle sind vorherrschend, sondern die Tendenz zur momentanen Entladung der Triebe und der spontanen Befriedigung von Bedürfnissen. Die Auswirkungen der durch diese Persönlichkeitsstruktur mitbedingten herabgesetzten Kritikfähigkeit führen zu einer extremen Außensteuerung. Zum anderen: Wachstum benötigt Wachstumsreize. Ein ganz

wesentlicher Wachstumsreiz ist jedoch die Forderung. Ohne Forderung keine Entwicklung und ohne Forderung kein Erfolgserlebnis.

Zum letzten: Leben in der Gesellschaft macht für den einzelnen Einordnung und Unterordnung vieler Lebenswünsche unumgänglich. Wer das nicht gelernt hat, wird dissozial. Aber eben das lernen viele Kinder schon seit Jahren nicht mehr.

Zusammenleben und Zusammenhalt der früheren Familie wurden - wie anfangs schon erwähnt - weitgehend durch die traditionellen Ordnungen hergestellt und gewährleistet. Mit der Aufhebung jener Formen trat in die Familien an Stelle dessen eine Leere.

Vor der Industrialisierung war die Großfamilie nicht nur eine soziale, sondern auch eine wirtschaftliche Einheit. Die Mitglieder der Familie haben in den ihnen eigenen Funktionen auf das gemeinsame wirtschaftliche Ziel hingearbeitet, und sie waren räumlich nicht voneinander getrennt. Aus diesem Grunde konnte schon das Ausscheiden aus dem wirtschaftlichen Verband große Folgen haben. Diese Zusammenhalt gebietenden Kräfte sind mit dem Übergang verschwunden. Die Mitglieder sind nicht mehr durch gemeinsame Interessen verbunden; sie haben nicht mehr die gleichartige Arbeit, und sie arbeiten an verschiedenen Orten.

Die räumliche Trennung hätte schon genügt, um die feste Ordnung der Großfamilie zu sprengen. Durch den gemeinsamen Wohnort konnten Beziehungen gepflegt werden. Durch die räumliche Trennung wird heute, trotz großer Mobilität, die Entfaltungsmöglichkeit jeder Beziehung beschränkt. Die veränderten Bedingungen veränderten auch die Beziehung von Mann und Frau. Die Welt der Frau, gleich ob am Arbeitsplatz oder im Haushalt, ist sehr verschieden von der Welt des Mannes. Ein weiterer, sehr wichtiger Aspekt der Wandlung muß hervorgehoben werden. Früher bedeuteten zahlreiche Kinder Hilfe im Familienbetrieb und eine Art Altersversorgung;

heute sind sie eher ein sehr deutlicher Nachteil.

In der heutigen Zeit bedeutet die Familie eine radikale Beschränkung der finanziellen Mittel, die der Ledige für seine eigenen Zwecke verwenden kann. Jedes Kind ist eine große wirtschaftliche Belastung.

Die Faktoren, die mit der Industrialisierung auf den Verlust der Freude eingewirkt haben, mögen mit-entscheidend sein für die Zerrüttungserscheinungen.

Ein Blick in die statistischen Jahrbücher zeigt die Anzahl der Scheidungen, die nach dem zweiten Weltkrieg ihren ersten Höhepunkt erreicht haben. Zum Verständnis der Scheidungsziffern ist wichtig, daß nicht nur die Laxheit der moralischen Normen, sondern auch viele Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens die Scheidung fördern.

Der Anteil der Frühehen an der Scheidungsquote ist außerordentlich hoch. Man kann aber keinen direkten Vergleich der Scheidungen von früher und heute ziehen, da man bedenken muß, daß Scheidungen wegen der bestehenden gesellschaftlichen Bestimmungen wie auch der drohenden gesellschaftlichen Verachtung wegen viel schwieriger durchzuführen waren.

Um diese Leere wenigstens notdürftig zu überbrücken, wurde Konsum eingesetzt. Was Eltern den Kindern an persönlicher Zuwendung nicht geben konnten, versuchten sie durch materielle Zufuhr auszugleichen: Essen statt Liebe, Süßigkeiten statt Zärtlichkeiten. Vor allem dienten immer neue Spielsachen als Ersatz der mangelnden Präsenz der Eltern. Da beim Spiel die Spielwaren den leeren Platz der Eltern ausfüllten, wurde der Wunsch des Kindes nach Zusammenleben mit den Eltern zurückgewiesen. Das Kind blieb mit sich und den Gegenständen allein; der Umgang mit der Unmenge an fertigem Spielzeug machte das Spielen des Kindes im eigentlichen Wortsinn unmöglich, und es wurde schließlich in die Verbraucherrolle gedrängt.

In diesem Stil ging die unbemerkte Konsumentenerziehung fort. Hinzu kommt die starke Hinwendung zum Medium Fernsehen. Viele vertreten heute noch immer die irrige Auffassung, daß der Mensch die Freiheit besitze, mit den technischen Geräten umzugehen, wie es ihm beliebe. Der Mensch sei der Herr der Technik und nicht umgekehrt. Auch im Hinblick auf das Fernsehen sei das der Fall. In Wirklichkeit ist es anders. Formal hätte natürlich die Familie die Freiheit, den Fernseher abzuschalten und mit einem Gespräch über das Geschehen auf dem Bildschirm zu beginnen. Faktisch aber geht von dem Apparat eine ungemein starke Verlockung aus. Das nächste Angebot vom Ersatzleben wartet schon. Soll man das nur um eines Gespräches willen versäumen? Vor allem aber: Fernsehen macht einsam. Leben auf dem Bildschirm erlebt jeder auf seine Weise. Von Anfang bis Ende der Sendung ist jeder allein damit beschäftigt, das Angebot zu konsumieren.

Die Familie wird jedoch nicht nur mehr und mehr eine Gemeinschaft des individuellen Fernsehgenusses, sie entwickelt sich überhaupt zum Konsumverband. Autos und die zugehörigen Straßenkilometer nebst Landschaft werden verbraucht. Wie viele direkte Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern gibt es, während das Auto fährt? Wieviel wird miteinander gesprochen? Die Familie verbraucht ferner Freizeitartikel. Wieder findet eine gemeinsame Beschäftigung mit einem Gegenstand statt. Was gibt es darüber hinaus an direkter seelischer Beziehung? Es ist der Aussage des amerikanischen Soziologen Richard Sennet zuzustimmen, der der Familie in einer voll entwickelten Konsumgesellschaft die alleinige Funktion des kollektiven Konsums zuweist.¹⁾

Die Familien krankten daran, daß wir die Probleme der Familie mit Konsum verschleiern und damit illusionäres Wohlbefinden erzeugen.

1) Vergl. Sennet, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Frankfurt a. M., 1983

1.3 Überbetonung des Kognitiven in der Schule

Helmut Zöpfl greift in einem Aufsatz die Überbetonung des Kognitiven auf und stellt in sarkastischer Art und Weise dar, wie Wissensvermittlung und Erziehungsbestrebungen konträr laufen, wenn das eine oder andere überbetont wird.

"Der kleine Prinz beim Pädagogen

Guten Tag, sagte der kleine Prinz.

Sprich einen ganzen Satz, befahl der Pädagoge. Es heißt:

Ich wünsche dir einen guten Tag. Sag es langsam nach!

Ich wünsche dir einen guten Tag, sagte der kleine Prinz artig.

So ist es recht, sagte der Pädagoge und zog ein Büchlein aus der Tasche.

Was hast du da, fragte der kleine Prinz.

Ich trage dir eine gute Note für gutes Betragen ein, antwortete der Pädagoge. Willst du in meine Schule gehen, fragte er.

Was muß ich denn da tun, fragte der kleine Prinz.

Du mußt zunächst einen Eignungstest machen.

Eignungstest, was ist das, fragte der kleine Prinz.

Ich muß kontrollieren, ob du lernfähig bist.

Lernfähig wozu, fragte der kleine Prinz.

Das ist nicht so wichtig, sagte der Pädagoge, das Wichtigste ist, es läßt sich leicht kontrollieren.

Gut, sagte der kleine Prinz, dann fange an, mich zu testen.

Der Pädagoge reichte dem kleinen Prinzen ein Arbeitsblatt.

Lies den Text leise durch und kreuze die richtigen Antworten an, befahl er.

Aber, sagte der kleine Prinz, ich kann doch gar nicht lesen.

Der Pädagoge war empört. Du willst in die Schule, sagte er und kannst noch nicht lesen? Was hast du denn für eine Frühförderung gehabt?

Frühförderung, was ist das, wollte der kleine Prinz wissen.

Frühförderung, das heißt, daß wir Pädagogen festgestellt

haben, daß es notwendig ist, Kindern vor der Schule das

Lesen, Rechnen und logische Denken beizubringen, damit sie das nicht erst in der Schule lernen müssen.

Und was lernt man dann in der Schule, fragte der kleine Prinz.

Die Schule baut, sagte der Pädagoge, auf der Vorschule auf

und kann sich dann wissenschaftlichen Dingen zuwenden. Sie

bereitet so vor auf die weiterführenden Schulen. So spart man eine Menge Zeit. Was hast du denn in deiner Vorschulzeit

bisher gemacht, fragte er den kleinen Prinzen.

Ich habe gespielt.

Spielen ist Zeitverschwendung, sagte der Pädagoge, waren es wenigstens Lernspiele?

Das weiß ich nicht, sagte der kleine Prinz, ich habe zum

Beispiel gemalt. Willst du es sehen, fragte er und zeichnete dem Pädagogen sein Bild mit der Schlange, die einen Elefanten gefressen hat.

Na gut, meinte der Pädagoge, das ist wohl die Umgrenzung von Nullelementen in einer Menge.

Elemente von was, fragte der kleine Prinz.

Hast du noch nie etwas von Mengenlehre gehört? So wirst du den Numerus clausus nie schaffen.

Der kleine Prinz schaute fragend.

Schon gut, meinte der Pädagoge, ich will es dir erklären.

Das Wichtigste im Leben ist die rechtzeitige Vorbereitung.

Die Vorschule bereitet auf die Grundschule, die Grundschule auf die weiterführende Schule, die weiterführende Schule auf die Universität, die Universität auf den Beruf vor. Hast du verstanden?

Und auf was bereitet der Beruf vor, fragte der kleine Prinz.

Auf die Pension natürlich.

Und die Pension, fragte der kleine Prinz weiter.

Du bist aber ein entsetzlicher Quälgeist, sagte der Pädagoge.

Wenn jemand in seinem Leben etwas geleistet hat, wird er auch seinen Ruhestand zu nützen wissen, damit die Leute einmal an seinem Grab sagen können, er habe ein erfülltes Leben gehabt.

Komisch, sagte der kleine Prinz, ich habe den Eindruck, jemand, der immer nur vorbereitet wird, hat nie Zeit gehabt zu leben.

Das verstehst du noch nicht, sagte der Pädagoge schroff.

Sag mir lieber, was du bisher noch geleistet hast. Bringst du wenigstens ein biologisches Wissen mit? Welche Pflanzen und Tiere kennst du?

Ich habe auf meinem Planeten eine Rose, sagte der kleine Prinz.

Es gibt viele Rosenarten, sagte der Pädagoge. Ich habe hier ein Arbeitsblatt über Rosen. Da du nicht lesen kannst, will ich es dir vorlesen.

1. Arbeitsaufgabe: Meine Rose ist a) eine Pfingstrose, b) eine Polyantharose, c) eine Heckenrose, d) eine Hochstammrose. Kreuze die richtige Antwort an!
2. Arbeitsaufgabe: Welche chemischen Prozesse vollziehen sich bei der Nahrungsaufnahme der Rose? Du hast wieder mehrere Antworten zur Auswahl.
3. Bilde mindestens 5 zusammengesetzte Hauptwörter mit Rose wie Rosenkohl, Rosenduft!

Meine Rose duftet sehr gut, unterbrach ihn der kleine Prinz. Guter Duft ist im kognitiven Erfassungsbereich nicht vorgesehen, der läßt sich schlecht kontrollieren und gehört daher nicht in den Lernzielkatalog, winkte der Pädagoge ab.

Ich mag meine kleine Rose, sagte der kleine Prinz, und denke immer darüber nach, wie ich sie vor dem Schlaf auf meinem Planeten schützen kann.

Über Pflanzenschutzmittel sprechen wir dann im chemischen Sachkundeunterricht. Du wirst sehen, das ist sehr interessant.

Und ich freue mich jeden Tag an meiner Rose, warf der kleine Prinz ein.

Freude ist ein affektives Lernziel. Das ist nicht so wichtig, aber von mir aus darfst du am Schluß der Unterrichtsstunde auch Freude über Rosen empfinden. Ich werde schon einen Weg finden, wie ich kontrollieren kann, ob deine Freude lernziel-spezifisch war.

Ich will mich aber nicht nur freuen, wenn es auf deinem Plan steht, sagte der kleine Prinz.

Zur ständigen Freude haben wir leider keine Zeit, sonst erreichen wir unsere Lernziele nicht, sagte der Pädagoge unwirsch. Und wenn wir die nicht erreichen, bist du lebens-untüchtig. Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.

Du hast recht, sagte der kleine Prinz, darum glaube ich, ist deine Schule doch nichts für mich.

Und er machte sich wieder auf die Reise.

Halt, halt, rief ihm der Pädagoge nach. Du hast noch gar nicht gehört, wie meine didaktische Analyse weitergeht und welche Lernziele ich noch vorgesehen habe: Rechnen mit Rosenkranzperlen im Religionsunterricht.

Mikroskopieübungen bei Rosenblättern. Bestimmung der Kadenzen im Lied 'Sah ein Knab ein Röslein stehn'. Über Bräuche sprechen und Freude über den Rosenmontag empfinden. Das literarische Werk Herbert Rosendorfers würdigen lernen. Die Gewinnspanne des Rosenheimer Verlags bei Zöpfl-Büchern ausrechnen...

Aber das hörte der kleine Prinz nicht mehr, denn er hatte sich ganz schnell davongemacht, um nicht noch eine Neurose zu bekommen."1)

Eine Schule, die ihren Schwerpunkt in der Wissensvermittlung sieht, wird von sehr vielen Schülern im nachhinein als negativ empfunden, weil zu wenig freudvolle Elemente zu einer positiven Rückbesinnung beitragen.

"Dunkel erinnere ich mich, daß wir als Siebenjährige irgend-ein Lied von der fröhlichen, seligen Kinderzeit auswendig lernten und im Chor singen mußten. Ich habe die Melodie dieses einfachen, einfältigen Liedchens noch im Ohr, aber sein Text ist mir schon damals schwer über die Lippen ge-gangen und noch weniger als Überzeugung ins Herz gedrungen.

1) Zöpfl, H.: Der kleine Prinz beim Pädagogen. In: Pädago-gische Welt, 38. Jahrgang, Heft 9, Donauwörth, 1984, S. 565 f.

Denn meine ganze Schulzeit war, wenn ich ehrlich sein soll, nichts als ein ständiger gelangweilter Überdruß, von Jahr zu Jahr gesteigert durch die Ungeduld, dieser Tretmühle zu entkommen... Schule war für uns Zwang, öde, Langeweile, eine Stätte, in der man die 'Wissenschaft des nicht Wissenswerten' in genau abgeteilten Portionen sich einzuverleiben hatte,... Materien, von denen wir fühlten, daß sie auf das reale und auf unser persönliches Interesse keinen Bezug haben konnten. Es war ein stumpfes, ödes Lernen nicht um des Lebens willen, sondern um des Lernens willen... Und der einzige wirklich beschwingte Glücksmoment, den ich der Schule zu danken habe, wurde der Tag, da ich ihre Tür für immer hinter mir zuschlug."¹⁾

So faßt Stefan Zweig seine Erinnerung an die Schule zusammen, die er an einer anderen Stelle als "Galeere" bezeichnet. Man fühlt sich an diese Beschreibung erinnert, wenn man jene heute so in Mode gekommenen buttons sieht, mit denen sich Jugendliche schmücken, und die beliebtesten, die mit der Aufschrift "Schule ist Mist", "Nie wieder Schule", oder "Sprengt die Schule in die Luft" zu sein scheinen.

Weltweit ist die Antischulparole auch bekannt geworden durch Pink Floyds Platte "The Wall", die mittlerweile der Schüler-Schlager Nummer eins ist und in der es u.a. heißt: "Wir brauchen keine Bildung, wir brauchen keine Gedankenkontrolle. Keinen finsternen Spott im Klassenzimmer. Lehrer laßt die Kinder in Ruhe."

Im Jahre 1983 wurde am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität München eine Untersuchung durchgeführt, die das Ziel hatte, die negative Sichtweise der Schule zu widerlegen. Insgesamt lagen Ergebnisse von 597 befragten Schülern vor, die spontan und anonym auf den Vergleich "Schule ist wie..."

1) Zweig, S.: Die Welt von gestern, Erinnerungen eines Europäers. In: Hellpach, W.: Erzogene über Erziehung, Heidelberg, 1954, S. 151 f.

reagiert hatten. Damit das Ergebnis eine gewisse Validität aufweisen konnte, wurden 166 Gymnasiasten der siebten bis elften Jahrgangsstufe, 212 Hauptschüler und 219 Grundschüler zu diesem Vergleich angeregt.

Im nachfolgenden werden einige Formulierungen aufgezeigt, deren sich die Kinder bedienen, um dieser Frage gerecht zu werden:

Grundschule und Hauptschule

- M, 10 J.:wie ein Ameisenhaufen, weil man immer arbeiten muß
- M, 7 J.:wie ein Sack voller Flöhe
- M, 12 J.:wie ein Rosenbeet mit Läusen oder wie ein Sklavenhaus
- M, 12 J.:wie ein langjähriger Alptraum
- J, 13 J.:wie eine Kuh, die in der Frühe auf die Wiese geführt wird und am Abend gesättigt zurückgebracht wird
- J, 12 J.:wie eine ungeschminkte Dame
- M, 12 J.:wie ein leeres Gebäude
- J, 12 J.:wie ein Zirkus, in dem es nichts zu lachen gibt
- J, 12 J.:wie eine Massenvergewaltigung
- J, 11 J.:wie eine Mülltonne
- J, 13 J.:wie ein Arbeitslager
- J, 12 J.:wie ein Schwitzkasten
- J, 13 J.:wie ein Hühnerstall. Jeder sitzt auf seinem festen Platz. Man darf sich nur rühren, wenn man Pause hat
- J, 13 J.:wie ein Sessel ohne Polster
- J, 12 J.:wie ein Polizeirevier
- M, 11 J.:wie ein Mist in der Mistgrube

Gymnasium

- J, 15 J.:wie ein verdorbener Kartoffelbrei
- J, 14 J.:wie eine Klette
- M, 15 J.:wie eine unangenehme Sicherheit
- M, 14 J.:wie ein zu kleiner Schuh
- J, 16 J.:wie eine Zwangsjacke

So ähnlich wie dieses letzte Zitat eines Gymnasiasten hatten sich weitere 25 % aller Befragten geäußert, die die negative Einstellung dem Bildungssystem gegenüber zum Ausdruck brachten. Am häufigsten waren Antworten zu verzeichnen, die die Schule mit einem Gefängnis, einem Gefängnis ohne Gitter oder mit einer unfreiwilligen Lernfabrik verglichen.

Viele Jugendliche sind froh, wenn endlich der Tag gekommen ist, an dem sich die Schultüre für immer hinter ihnen schließt, an dem sie den "lästigen" und doch so notwendigen "Schuh" abstreifen können, weil die negativen Erfahrungen nachhaltiger in Erinnerung bleiben als die schönen, wenn auch weniger; Erlebnisse, die mit Sicherheit nicht wegzudiskutieren sind. Es läßt sich nicht leugnen, daß die Institution Schule eine der Ursachen darstellt, die Unlust, Angst, Depression, vielleicht sogar Neurosen bewirkt, wenn die Aussagen von Schülern, Eltern und Lehrern, die ebenso Leidtragende wie Verursacher sein können, nicht gleichgültig hingenommen werden wollen. Gerade in den Zeugnismonaten wird der "Schwarze Peter" abwechselnd vom einen zum anderen geschoben.

Wenn nun Schüler, Lehrer und Eltern unter dieser Institution leiden, die doch das Ziel der Ich- und Sozialkompetenz verfolgt, so muß man sich nach den Ursachen fragen, die für die pessimistische Sichtweise der Schule verantwortlich zeichnen. Dabei kann selbstverständlich nicht die ganze Bandbreite aufgezeigt werden, sondern es sollen einige wenige wesentliche Störfaktoren durchleuchtet werden, die hauptsächlich im schulischen Bereich dazu beitragen, die in der Erziehung intendierte Lebensfreude zu mindern.

Der Bildungsauftrag an die Schulen, der Unterricht und Erziehung beinhaltet, wurde in den siebziger Jahren einseitig zu Lasten des Erziehungsauftrages ausgeführt. Jeder

Praktiker weiß, wie drückend die Stofffülle war. Pädagogische Freiräume, Zeit für Probleme und Anliegen der Schüler, notwendige Übungsstunden zur Vertiefung und Verinnerlichung der Lerninhalte waren sicherlich geplant, konnten aber, um dem produktorientierten Leistungsprinzip gerecht zu werden, nicht intensiv genug ausgeweitet werden. Der Schüler erlebte Mißerfolgserlebnisse, Unverstandeneheit, Unpersönlichkeit und eine Vorbereitung auf das Leben, die unzureichend für eine spätere Lebensgestaltung und -bewältigung sein mußte.

Um das "Pensum" aufzuarbeiten, sieht sich der Lehrer gezwungen, sich für den Lerngegenstand zu wenig Zeit nehmen zu können. Das Wissen wird nicht vertieft, nicht in Beziehung zueinander gesetzt und so erarbeitet. Was derart schnell gelernt wird, wird genauso schnell wieder vergessen. Selbst bei Lernstoffen, die später - also fürs "Leben" - gebraucht werden, ist dies der Fall. Viele unwesentliche Dinge erdrücken das Wesentliche. Die meisten Schüler lernen von einer Schulaufgabe auf die andere. Diese Art des Umgangs mit dem Wissen bewirkt dann gleichfalls, daß die Kenntnisse nicht dementsprechend exakt aufgenommen werden. Es fehlt die beständige, kontinuierliche Arbeitshaltung.

Affemann sieht darin noch weitere Konsequenzen: "In der Zeit, in der keine Arbeit (Schularbeit) droht, läßt der Schüler die Zügel schleifen. Er arbeitet nicht intensiv mit. Deshalb hängt vieles, was er sich auf die Arbeit hin mittels Schnellbleiche einpaukt, in der Luft, und schwindet entsprechend schnell wieder aus dem Gedächtnis. Die für tragendes Wissen, Denken und Verstehen so notwendigen Zusammenhänge bilden sich auf diese Weise nicht... Gammelhaltung und ein angespanntes Arbeiten unter Zeitdruck wechseln sich ab."¹⁾

1) Affemann, R.: Lernziel Leben. Der Mensch als Maß der Schule, Stuttgart, 1976, a.a.O., S. 75

Durch diesen überladenen Unterricht wird der Schüler in eine passive, aufnehmende Rolle gedrängt. Aktivität, Fragehaltung, Neugierde, Wissensdurst - Grundhaltungen des Lernens - bleiben auf der Strecke.

Erklärte Bildungsziele unseres Schulwesens sind jedoch selbständiges, problemlösendes Denken, methodisches Vorgehen, Kritikvermögen und eigene Meinung. Der eben beschriebene Unterricht ist aber nicht in der Lage - vor allem in Haupt- und weiterführenden Schulen - dies zu leisten. Es wird eher ein Typus gebildet, den der amerikanische Soziologe David Riesmann bereits vor dreißig Jahren als Informationssammler und Informationskonsument beschrieben hat. Damit verstärkt die Schule unbewußt noch einmal Prägungen des jungen Menschen, die aus der ihm umgebenden Konsumgesellschaft herrühren.

"Die Pädagogik hat den gesellschaftlichen Auftrag, Menschen in dem Sinne zu formen, wie sich die Gesellschaft den Menschen wünscht (...). Die Manipulierbarkeit der Schule ist eine historische Tatsache.

Die wirklichen Meinungsbildner unserer Zeit sind die großen industriellen Verbände und Verbundsysteme. Sie greifen polypenhaft in globalem Umfang, vergleichbar riesiger Rauborganisationen, die sich selbst steuern durch die Regeltechnik eines unnatürlichen Scheinorganismus, in das Bewußtsein eines jeden ein, in ganz subtiler und daher besonders wirksamer Weise. Die 'Ideologie' dieser Mächte manifestiert sich in Begriffen wie 'Zuwachsrates', Erhöhung des 'Sozialprodukts', 'Marktgewinn', 'Ausbau der Technologie' und dergleichen, was nichts anderes bedeutet als Machtzuwachs und Ausschaltung des Schwächeren, d.h. desjenigen, der nicht in die allgemeine Konstellation paßt. Der Köder heißt 'Konsum' (u.a. auch künstlerische Werte), 'Lebensstandard', und man legt diese Lockmittel an einem besonders wirksamen Ort aus:

der anthropologisch zu begründenden Neigung des Menschen, durch Konsum und Besitznahme materieller Güter sich selbst und anderen eine höhere Wertigkeit in der sozialen Rangordnung zu bescheinigen. So ist es kein Wunder, wenn sich das Selbstverständnis der Industriegesellschaft orientiert an übersteigerten Konsumverhalten und Besitzstreben."¹⁾

Hinzu kommt der zu wenig differenziert betrachtete Leistungsbegriff in der Schule. Mit scheinbarer Konsequenz wird von der Leistungsschule in der Leistungsgesellschaft gesprochen. Übersehen wird aber, daß hier zwei verschiedene Leistungsbegriffe deckungsgleich gebraucht werden. Leistung im wirtschaftlichen Zusammenhang bedeutet etwa, Werkstücke mit hoher Präzision, in großer Zahl und begrenzter Zeit kostengünstig zu fertigen. Allein die Produktivität, das Endprodukt, zählt.

Um solche Leistungen festzustellen, messen wir Arbeit und Anstrengung an der Zeit, die dafür verbraucht wird. In erster Linie interessiert das Ergebnis. Wer aber fragt nach dem individuellen Leistungszuwachs, was aus dem Menschen wird, der sie erbracht hat?

Der dem Erwerbsleben eigene Leistungsbegriff wird von vielen bedenkenlos auf das Geschehen in der Schule übertragen; das führt zu einer Pervertierung des eigentlichen Auftrages der Schule. In der Schule ist Leistung Mittel zum Zweck. Dies heißt absolut nicht Leistung zu verweigern, sondern bedeutet ein eindeutiges Ja zur Leistungsforderung, wenn sie lebensrelevantes Wissen, Verständnis und Einsicht, darüber hinaus positive Veränderung des Empfindens, Einfühlungsvermögens, Wertens und Handelns, Solidarität und Kooperation befördert. Der unter pädagogischen Prämissen

1) Wombacher, F.: Die Lernzielorientierung an der Schulfrent und in der Lehrerbildung. In: Kozdon, B. (Hrsg.): Lernzielpädagogik-Fortschritt oder Sackgasse? Bad Heilbrunn/Obb., 1981, a.a.O., S. 80 f.

leistende Mensch soll sich selbst zur urteilsfähigen und eigenständigen Person wandeln bzw. entwickeln. Er soll gegenüber Mitmenschen in seiner Mitverantwortung und Hilfsbereitschaft wachsen. Nur in diesem besonderen Sinn erfüllt Leistung den pädagogischen Zweck. Schularbeit ist harte Arbeit, auch ohne künstlichen Streß und Druck. Lernen heißt, sich immer wieder in Frage stellen, immer wieder das warme Nest des Unkritischseins zu verlassen. Muß diese Anstrengung noch dadurch übersteigert werden, daß wir Zeitgrenzen setzen, denen nur ein kleiner Teil gerecht wird?

Die Sortierung von Schülern nach Leistungsrängen mit dem Ziel, Plazierungen in der Statushierarchie der Gesellschaft vor- und frühzeitig vorauszubestimmen, ist keine vorrangige pädagogische Aufgabe, sonst würde sie den größten Teil des erzieherischen Einflusses auch der besten Lehrer und Eltern zerstören.

Wer spät abstrahieren lernt, sich schwer anpaßt und sich am unmittelbaren Heute und Morgen orientiert, stört den reibungslosen Ablauf, ganz gleich, wie in einer Klasse gearbeitet worden ist, wie nah alle dem Unterrichtsziel gekommen sind und wie sehr sich ein Schüler im Vergleich zu früher verbessert hat. Es gibt wenige ganz gute und wenige ganz schlechte Noten, die Mehrzahl gruppiert sich um den Durchschnittswert. Dabei ist es wenig relevant, wie hoch oder niedrig dieser Durchschnitt liegt. Das hat wenig mit Objektivität zu tun, wie man sie als Pädagoge verstehen müßte, aber sehr viel mit Konkurrenz. Der Mitschüler, der andere, muß besiegt werden im Kampf um die vorderen Plätze.

In der Schule dominiert heute eine gruppenbezogene Konkurrenzmessung. Diese führt zur Hypertrophie eines menschenfeindlichen Konkurrenzbewußtseins, hemmt oder verhindert das Erreichen der Erziehungsziele, erzeugt Streß und Angst. Dieses alles beherrschende Konkurrenzdenken läßt keinen Raum mehr für die

Entwicklung ethisch orientierter Verhaltensweisen der Schüler.¹⁾

Als zweiter Punkt sei das Selbstverständnis der Lehrer aufgezeigt. Die erzieherischen Aufgaben werden trotz pädagogischer Freiräume zur Seite geschoben. Viele Lehrer fühlen sich mehr dem Stoff verbunden als dem Kind. Dies führt zu einer unpersönlichen Einstellung. Die Persönlichkeit des Lehrers - eine zentrale Figur in der Vermittlung von Freude in der Erziehung - kommt nicht genügend zum Ausdruck. Oft kann man eine Schutzhaltung des Lehrers feststellen, wenn er sich von der Klasse zurückzieht, abschirmt und unpersönlich wird. Daraus ergeben sich für Schule und Schüler immer neue Komplikationen. Ein großer Teil der Unterrichtszeit wird durch Disziplinierungs- und Ordnungsmaßnahmen vergeudet, da der Unterrichtende nicht in der Lage zu sein scheint, einen echten Schülerbezug herzustellen, Großzügigkeit walten zu lassen, aber auch Grenzen zu setzen, die im Vorleben und Nachmachen eine viel größere Wirkung aufweisen, als eine schnell ausgesprochene und unüberlegte Strafe, weil man sich persönlich angegriffen fühlt oder sich nicht die Mühe machen will, den Schüler zu verstehen, warum er Schwierigkeiten macht. Einleuchtend dazu auch die Erkenntnis aus der Individualpsychologie: Ein Kind, das Schwierigkeiten macht, hat welche. Eine Störung muß als Alarmzeichen gedeutet werden, das Unzufriedenheit auf mehreren Ebenen bedeuten kann. Nicht selten macht gerade der Lehrer sich weniger Mühe mit einer erziehungsschwierigen Klasse, weil er nicht einsieht, daß er sich "abmühen" soll, wenn viele notorische Störer ihr Unwesen treiben. Die Schüler merken jedoch bald, ob ein Lehrer in seinem Stoffgebiet versiert ist, oder ob auch er jede Ablenkung als willkommen hinnimmt.

1) Vergl. Mierke, K.: Vom Leistungseros und Leistungsethos der heranwachsenden Generation. In: Ausschuß dt. Leibeserzieher: die Leistung, Schorndorf, 1964, S. 29 ff.

Die schülergerechte Vorbereitung, die aus dem klassenspezifischen Lehrplan erwachsen sollte, die Differenzierungsmaßnahmen vorsieht, Rhythmisierungen einplant, Anschauungsmittel zur Verfügung stellt und Raum für Individualität läßt, hat sehr mit der Verbreitung und dem unüberlegten Einsatz der kopierfertigen Arbeitsblätter gelitten, wie die folgenden Reime zu belegen versuchen:

"Kopiermanie"

In den großen Schulen steht
'druckend' ein Kopiergerät.
Dieses kommt, genau besehen,
eigentlich nur dann zum Stehen,
wenn es die Elektrokraft
technisch einfach nicht mehr schafft.
Denn es wird hier ungelogen
praktisch alles abgezogen:
Fibel-, Bibel-, Lehrbuchseiten,
sehr intime Einzelheiten,
Punkte, Zwischenräume, Zahlen,
leere Räume zum Bemalen.
Und ein Abziehübeltäter
fabrizierte leere Blätter,
weil vor lauter Fachdebatte
er noch nichts 'gefüttert' hatte.
Da die Arbeitsblattmaschine,
wie man meint, dem Lernen diene,
läuft sie ohne Unterlaß;
kein Kollege denkt sich was.
In der Hektik, in der Eile,
dient sie oft dem Gegenteil,
weil bei diesem Abziehtreiben
unsre Kinder kaum noch schreiben,
sondern nur noch, wie bewiesen,
Kreuzchen machen, Lücken schließen.
Und es scheint, der Pädagoge

greift hier zu der 'Abziehdroge'.
Damit läßt der Medienrahmen
Phantasie und Geist erlahmen.
Man füllt nach dem Knöpfchendrücken
ratend ohne Köpfchen Lücken.
Statt daß die Maschine diene,
dient der Mensch als Füllmaschine.
Trotz des technisch Hochmodernen
fällt es schwer, leicht zu lernen,
was man ohne Apparat
einst mit Fleiß und Mühe tat.
'Mensch!' schimpft da ein LAA,
'heute ist der Schulrat da!
und grad heut', so sagt der schlicht,
'geht der blöde Kasten nicht!
Und wohin soll das noch führen;
Unterrichten? Nicht Kopieren?...
In dem technischen Jahrhundert
geht das nicht!' sagt er verwundert.
Doch der Schulrat ist erfreut,
lobt die Eigentätigkeit.
Auch die Kinder sagen das:
'Selber schreiben, das macht Spaß!'
Abziehfreund, sei guten Mutes!
Auch die Panne bringt oft Gutes!
Die Moral von der Geschicht':
Wenn es geht, kopiere nicht!"¹⁾

Der überhöhte Einsatz dieser Arbeitsblätter, die oft aus primitiven Lückentexten bestehen und sich größter Beliebtheit erfreuen, verstärkt die Tendenz, unpersönlich zu agieren.

1) Nahr, E.: Kopiermanie. In: Bayerische Schule, Heft 2, 1984
37. Jahrgang

"Der gehäufte und unüberlegte Einsatz täuscht Lehrern und Schülern oft einen sehr fragwürdigen Unterrichtserfolg vor, Inhalte werden eher mechanisch gesichert und kaum verarbeitet."¹⁾

In der Grundschule wurde durch die Reform des Lehrplans ein richtiger Weg eingeschlagen. Die Gewährung eines pädagogischen Freiraums - der mit im Lehrplan konzipiert wurde - ist sicher eine anerkennungswerte und richtige Entscheidung der Lehrplangestalter gewesen. Wie steht der Lehrer dieser freien Entscheidung über Unterrichtsmaßnahmen gegenüber? Nach wie vor füllt er diese Freiräume mit neuem Stoff - er wird seiner Aufgabe als Erzieher nicht gerecht, sondern ist hauptsächlich Stoffvermittler. Es fehlt das Engagement, diesen gebotenen Freiraum entsprechend zu nutzen.

Auch Eltern bestimmen das Klima an unseren Schulen. Zweifellos ist das Interesse des Elternhauses an der Schule größer denn je. Dieses Interesse gliedert sich in zwei an sich widersprüchliche Forderungen: "Einmal wird der Schule angekreidet, sie überfordere die Kinder, die Eltern erhoffen sich eine schulische Erziehung, die pflegend-individuellen Charakter hat. Andererseits wieder verlangt man hohe 'Effizienz' im Hinblick auf die Chancenverteilung, zu der die Schule gezwungen wird; man betont also den gesellschaftsrelevanten Leistungsgedanken."²⁾

Weil sie das "Beste" für ihre Kinder wollen, erzeugen sie oft unbewußt einen affektiven und aggressiven Druck. Die Auswirkungen sind bekannt: Behinderung des Lernens, Störungen des Klassenlebens, Aggressionen gegenüber Mitschülern und Lehrern, Disziplinprobleme und Verlust der Freude an der Schule.

1) Schrom, W.: Auszug aus dem Kommentar zum Lehrplan Hauptschule, München, 1985, S. 4

2) Wombacher, F.: Ebenda, S. 85

Die Rolle des Schülers als Mensch ist sekundär geworden. Sein Wert mißt sich vorrangig am Grad der Entsprechung geforderten Leistung, wobei diese Leistungsanforderungen nur zu einem kleinen Teil auf die Bedürfnisse, Möglichkeiten und Besonderheiten des einzelnen Kindes Rücksicht nehmen.

Das Kind erlebt sich nicht mehr als Mensch, das Wert an sich besitzt, da ein wesentlicher Teil seiner selbst, nämlich seine Emotionalität sowie grundsätzlich menschliche Regungen und Bedürfnisse weitgehend zurückgedrängt und überspielt werden. Die Schule wird vom Schüler nicht mehr als integrierter Bestandteil des eigenen Lebens begriffen, sondern als zweckhafte Institution, der man verpflichtet ist und gerade deshalb erleichtert, sobald man sich ihr entziehen kann. Mag diese Feststellung auch nicht den Charakter der Allgemeingültigkeit besitzen, so trifft sie doch für den größten Teil der Schüler zu und bedeutet eine gravierende Gefahr für das Selbstverständnis der Jugendlichen und deren Identität. Wo Leistungs- und Funktionstüchtigkeit ihrer Menschlichkeit übergeordnet werden, muß der einzelne seine menschlichen Bedürfnisse und Regungen wohl auch als zweitrangig oder gar unwichtig empfinden. Sieht sich der Schüler permanent dieser Erfahrung ausgesetzt, so wird er versuchen, den als wünschenswert zu betrachtenden Teil seiner selbst hervorzuheben und den unerwünschten zu unterdrücken bzw. zu verdrängen. Die Schule legt hier eine Wertordnung bezüglich des Menschseins zugrunde, die der Extraversion erheblich Vorschub leistet und einen engen Rahmen für das Selbstverständnis der Schüler absteckt, indem sie ihm seinen Eigenwert abspricht.

Ein letzter Kritikpunkt an der Schule sei noch angesprochen. Unbestritten ist, daß die Qualität der Schule wesentlich von der Lehrerpersönlichkeit bestimmt wird. Die Akademisierung

der Lehrerausbildung, also die volle Universitätsausbildung und damit verbunden die Emanzipation des Lehrerstandes, ist und war die richtige Entscheidung. Die schwierige Aufgabe eines Pädagogen ist nur lösbar durch ein dementsprechendes versiertes, fachlich fundiertes und gewissenhaftes Studium der Erziehungswissenschaften.

Doch wie schaut es in der Praxis aus? Der Studienanteil der Erziehungswissenschaft ist auf ein Minimum beschränkt. Man nennt sich zwar Pädagoge, ist in Wirklichkeit aber ein "miniausgebildeter" Fachwissenschaftler. Hier wird ein Konzept für die später im Beruf anzuwendende Lehrerhaltung zugrunde gelegt, die etwa lautet: "Schüler friß oder stirb".

Eine solche erziehungsabstinente Lehrerbildung wird an ihrer pädagogischen Unterernährung dahinsiechen. Wie alle Universitätsfächer müssen auch die Erziehungswissenschaftlichen Disziplinen durch eigene Forschung weiterentwickelt werden. Für die akademische Lehrerbildung ist universitäre erziehungswissenschaftliche Forschung eine unerläßliche Voraussetzung. Bloße Perfektion der Stoffvermittlung genügt eben für den gedeihlichen Ablauf des menschlichen Heranwachsens nicht, wie folgende ironische Zeilen von Helmut Zöpfl andeuten, in denen sich die Kinder am Lehrer ausrichten müssen und eine "Orientierung am Kind" nicht stattfinden kann:

"Pädagogik

Pädagogisch, soziologisch,
psychologisch, axiologisch,
effizient, gesellschaftskritisch,
Feedback, psychoanalytisch,
soziometrisch und statistisch,
kategorial, linguistisch,
Microteaching, affektiv,
input, output, kognitiv,
Validierung, Friktionen,
Status, Innovationen,

endogen und exogen,
quaestiv, Basisphaenomen
usw. no fünf Stund...
D'Pädagogen san scho Hund!
Da werd alles programmiert,
und de Schui, de läuft wia gschmiert,
technologisch recht beachtlich
alles superwissenschaftlich,
pädagogisch wunderbar,
wenn net bloß des oane waar:
Bei all dem ham ma unterdessen
leider d'Kinder ganz vergessen."1)

1) Zöpfl, H.: Geh weiter, Zeit bleib 'steh,
Rosenheim, 1979, S. 9

2. Ursachen des Freudedefizits

Diese dargestellten Veränderungen haben sicher eine ganze Reihe von Gründen und können im Rahmen dieser Arbeit nur punktuell bearbeitet werden. Der Autor beschränkt sich auf die für ihn bedeutsamsten Ursachen.

2.1 Übersteigertes Besitzdenken

Die ständige Erweiterung und Bereicherung durch immer neue Bedürfnisse und Genüsse treiben den Menschen zunehmend dazu, der Dinge habhaft zu werden, sich ihren Besitz zu sichern. Im Menschen tritt somit das Habenverhältnis immer mehr hervor. Die Welt wird für ihn tatsächlicher oder möglicher Besitz. Die aktuellsten Probleme der Menschheit sind Besitzfragen. Eigentum und Habe regieren eindeutig vor dem Sein und Leben.¹⁾

Vor ein paar Jahren verkündete der Werbespruch einer Sparkasse von den Plakatsäulen: "Haste was - dann biste was!" Damit wurde eine Tatsache ausgesprochen, die man sonst - jedenfalls in Europa - gerne verschweigt oder doch bemäntelt. Sein und Wert eines Menschen werden als abhängige Variable seines Besitzes angesehen. "He is six million worth", heißt es zum Beispiel in Amerika von einem mittleren Geschäftsmann. In einer Gesellschaft, in der Ansehen, Anerkennung und Würdigung dem Besitz entsprechen, sucht jeder nach Besitz zu streben oder wenigstens den Anschein zu erwecken, als sei er "reich". Daraus folgt dann auch die verbreitete Gleichsetzung von teuer und schön. Aber das ist noch nicht alles. Im Grunde geht es bei diesem allgemeinen Wettlauf gar nicht um das "Haben" als solches, sondern um das "Mehr Haben" als andere. Wenn alle ein Auto haben, stellt der

1) Vergl. Marcel, G.: Sein und Haben, übersetzt von Behler, E., Paderborn, 1954

Besitz eines Autos keine Auszeichnung mehr dar, dann muß man wenigstens ein besonders teures, neues, schnelles Auto haben - und einen Zweit- oder Drittwagen. Die Welt der ursprünglichen Dinge, die Natur, ist nur noch ein Haufen von Material, ein Reservoir von Rohstoffen oder ein System von Gesetzmäßigkeiten, die man verwerten muß.

Das Leben ist uns heute zum größten Teil eine Frage des Besitzens und der "Mittel" geworden, mit denen man es ausstatten kann. In unserer industrialisierten Gesellschaft wird der Mensch zunehmend zum Verbraucher. Sein Streben geht fast zwangsläufig dahin, sich immer mehr Dinge anzueignen, immer mehr zu verbrauchen und zu genießen. Wie die Wirtschaft auch gedeutet und gelenkt werden mag, die Dingbezogenheit des Menschen bleibt. Er wird in den unaufhaltsamen Kreislauf von Produktion und Konsum eingespannt. Das Grundproblem des "Sozialen" ist die Frage der Besitzverteilung und der Verbrauchsregelung, die Frage nach dem Wieviel im Haben und Habenkönnen. Mensch, Gemeinschaft, Leben und Welt, alles ist auf einen gemeinsamen Nenner gebracht: bedürfen, besitzen, verbrauchen, verzehren.

Solche Gedanken dürfen - dies sei ausdrücklich wiederholt - nicht zu einer billigen Kritik und zu naiven, moralisierenden Forderungen verleiten. Die Probleme der Wirtschaft, der Produktion und der gesamten Lebenserhaltung entspringen nicht einer von vornherein begrenzten und nüchternen Denkungsart, sie werden von der Menschheitsentwicklung gestellt. Ihr Einfluß ist nicht aufzuhalten. Materialistische Theorien behaupten, der Mensch sei das immer schon gewesen, doch habe er es sich meistens nicht eingestanden.¹⁾

1) Vergl. Gruhl, H.: Ein Planet wird geplündert, Frankfurt a. M., 1975

Dieses Besitzstreben hat aber eine ungeheuerere Verengung und Verarmung des menschlichen Daseins zur Folge, wenn es nicht in seine Grenzen verwiesen wird. Das Habensverhältnis gefährdet die Möglichkeit des Menschen, in tieferem Sinne zu sich selbst zu kommen und sich auf sein Eigenstens zu besinnen. Wie früh zeigt sich schon bei Kindern die Sorge darum, was einem gehört und was einem nicht gehört. Der Lebensinhalt vieler Menschen hängt zeitlebens davon ab, wieviel ihnen gehört und über wie vieles sie verfügen können. Wegen der ständigen Suche nach dem Haben und Besitzen versäumen sie zu sein.

Glück und Zufriedenheit fließen in weit höherem Maße aus dem "Sein" als aus dem "Haben"; aber die tiefe Befriedigung über das eigene "Sein" oder das "Tun" (das aus dem Sein hervorgeht) ist heute ziemlich selten geworden.

Marx hat das einmal am Beispiel Miltons erläutert, der das "Verlorene Paradies" so beschrieben habe, wie eine Biene ihren Honig produziert. Daß er das Manuskript später an einen Verleger verkaufte, hatte mit dem Wesen und Sinn seiner dichterischen Tätigkeit nichts zu tun. Ganz anders ist es bei allen, die mit Freuden ihre Tätigkeit aufgeben würden, wenn man ihnen den Lohn auch ohne Arbeit anbieten würde. Nicht zufällig sind Lotterien ein so beliebter Zeitvertreib der ärmeren Bevölkerungskreise in modernen Industriegesellschaften: Das große Los würde die Befreiung aus dem Zwang zu ungeliebter Arbeit bedeuten.

Für alle, welche ungeliebte und entfremdete Arbeit verrichten müssen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten, ist daher das Zweck-Mittel-Verhältnis auf den Kopf gestellt: Die Tätigkeit - ihre Hauptlebens-tätigkeit - die doch Sinn und Zweck sein sollte, die aus ihrem Wesen hervorgeht, ist lediglich Mittel; und die Mittel, nämlich die Hilfsmittel

fürs Leben, somit die materiellen Güter, beziehungsweise ihr Geldäquivalent, sind zum eigentlichen Zweck geworden.

"Arbeit" ist in der Regel entfremdete Tätigkeit, in der sich das Sein eines Menschen nicht entfalten und bestätigt fühlen kann. Auch wenn Industriearbeit heute längst nicht mehr die erdrückenden Züge aufweist wie zur Zeit von Karl Marx, gilt vielfach noch immer seine These, daß Lohnarbeit "Zwangsarbeit" ist: Arbeit, die nur unter dem Zwang des Verdienenmüssens übernommen wird.

Wer aber der Möglichkeit einer befriedigenden "Äußerung seines Seins" im Tun beraubt ist, der sucht notwendig nach einer Ersatzbefriedigung im Bereich des Konsums.

"Die Konsequenz eines der Überproduktion nachfolgenden Dauerkonsums ist folglich Entwicklungsstillstand beim jungen Menschen und Entwicklungsrückbildung bei älteren Menschen. Fixierung der Infantilität auf der einen Seite, Regression zur Infantilität auf der anderen Seite. Statt Verwirklichung seelischer Möglichkeiten tritt innerseelische und zwischenmenschliche Leere ein."¹⁾

Dieses "Habenwollen" und auch Bekommen bringt ein "Sattsein" mit sich, das sich für eine gesunde Entwicklung als wenig zuträglich erweist. Man kann von einer "inflationierten Freude" sprechen. Der Autor denkt an seine eigenen Kinder, wenn Besuch von Freunden, Verwandten usw. kommt und für die Kinder Geschenke mitgebracht werden, oder an Kindergeburtstage, Weihnachten etc. Es ist festzustellen, je mehr die Kinder geschenkt bekommen, je weniger freuen sie sich: Wo etwas selbstverständlich geworden ist, verringert sich die Freude. Dieses Symptom ist in der gesamten Gesellschaft vorhanden, da man alles als gegeben, nur für den Menschen bestimmt, annimmt, wozu es keines aufrichtigen "Danke" mehr bedarf.

1) Affemann, R.: Krank an der Gesellschaft, Stuttgart, 1973, S. 82 f.

2.2 Lustgewinn als Lebensmaxime

Dieses Phänomen des ständigen Konsums hat nach Affemann einen eindeutig wissenschaftlich geklärten Hintergrund.¹⁾

Durch die Überproduktion wirtschaftlicher Güter wird der Verbraucher durch geschickt psychologisch verpackte Werbesprüche angehalten, ständig zu konsumieren. Es ist einleuchtend, daß das Übermaß von Gütern nur abgesetzt werden kann, wenn der Mensch immerwährenden Lustgewinn am Konsum dieser Güter anstrebt. Eine lustfeindliche Haltung würde dieser Überproduktion im Wege stehen. Die Konsumwerbung trägt zum Entstehen einer neuen, seelisch-geistigen Einstellung der Lustverherrlichung bei.

"Damit die Massenproduktion verkauft werden kann, muß bei dem Verbraucher ein - wie es heißt - 'verkaufsfreundliches Klima' hergestellt werden. Das bedeutet: Der Konsument wird in eine dauernde Bereitschaft zum Kauf und Konsum versetzt. Jetzt fallen die Werbebefehle auf fruchtbaren Boden. Wir sollen uns ständig etwas gönnen. Nicht warten bis später. Keine Möglichkeit verstreichen lassen. Warum soll man sich's schwermachen? Als Trost in allen Lebenslagen gibt es etwas zu kaufen."²⁾

Durch die Erziehung zur totalen Lust setzt der junge Mensch Lebenssinn mit Lusterwerb gleich. Leben soll ausschließlich Lust bringen. Das Leid wird tabuisiert. Schmerz, Tod, Leid als menschliche Grundempfindungen werden heute weitgehend zu negieren versucht. Alle leidvollen Wirklichkeiten, die nicht in das Bild eines "strahlenden Menschen" passen, werden übergangen. Dies zeigt sich eklatant im Verhältnis der modernen Gesellschaft zum Tode. Man versucht, mit allen Mitteln das Sterben zuzudecken.

1) Vergl. Affemann, R.: Ebenda, S. 43 ff.

2) Affemann, R.: Ebenda, S. 44 f.

"Im Verlaufe des 20. Jahrhunderts hat sich in den stärksten industrialisierten und technisierten Bereichen der westlichen Welt eine durchaus neue Art und Weise des Sterbens entwickelt. Zwei Hauptkonturen lassen sich deutlich erkennen. Die Neuartigkeit des Sterbens, das im krassen Widerspruch zum früheren Bild des Todes zu sehen ist, kann als Negativ gewertet werden, da die Gesellschaft den Tod ausgebürgert hat. (...) Die Hektik unserer Zeit ist ein viel beschriebenes Thema: Der Tod eines Menschen stellt keinen Einschnitt mehr dar, und das Treiben in den Großstädten läßt die Ahnung aufkommen, als ob niemand mehr stürbe."¹⁾

Als zweite Komponente sieht Norbert Seibert den Wandel des Trauerrituals. "Heute hat es jedoch den Anschein, daß in einer einzigen Generation eine absolute Umwälzung der Alltagswirklichkeit eingetreten ist. Anzeichen in der Schnelligkeit und Schroffheit dieses Wandels sind im Verlust der Trauerrituale explizit."²⁾

Tod ist nicht mehr ein Teil des Lebens, sondern Tod wird als etwas Unliebsames, Anstößiges empfunden. Den Tod kann man zwar nicht verhindern, aber mit Schweigen übergehen. Das Menschenbild, das hinter solchen Einstellungen steht, ist durchsichtig; es ist ein Menschenbild, das ausschließlich bemüht ist, Glück - sprich Lust zu empfangen. Alles andere gehört nicht zum Leben.

Die Tragik dieses Denkens und Handelns ist in unserer Gesellschaft zu spüren. Vermeintlicher Gewinn des Lebens wird zum Nachteil des Lebens. Gefühle verlieren an Bedeutung, man kann von einem Gefühlsmangel sprechen. Der ständig steigende Drogenkonsum bei Jugendlichen und Erwachsenen ist für diese

1) Seibert, N.: Auswirkungen von Tabuierung und Enttabuierung auf die Erziehung in der Schule, Dissertation, München, 1984, a.a.O., S. 102 f.

2) Seibert, N.: Ebenda, S. 102

Annahme der Beweis. Die Illusion wird genährt, man könne Glück immer und überall haben, ohne auch Leid zu ertragen. Man bedenkt kaum, daß alles seinen Preis kostet.

Diese Einstellung ist heute allerorts anzutreffen. Es wird verlangt, ohne etwas dafür zu geben. Das subsidiäre Prinzip erfährt eine grundsätzliche Wandlung. Rechte werden groß geschrieben, Pflichten klein. Man nimmt zuerst, bevor man gibt.

Diese Haltung hat selbstverständlich ganz wesentliche seelische und zwischenmenschliche Folgen. Ausschließliches Luststreben bringt eine Unlusttoleranz mit sich.

Zum Leben gehört aber die Fähigkeit, Frustrationen zu ertragen. Affemann bezeichnet dies mit "Unlustspannungen". Wer sie vermeiden will, bleibt auf der Stufe der Infantilität. Dieses Phänomen ist derzeit auf breiter Front unter der Jugend zu beobachten. Die Belastungsfähigkeit wird durch dieses Lustprinzip als Lebensmaxime wesentlich herabgesetzt. Belastungen sind in sich unlustvoll. Die Unfähigkeit, Schmerzen auszuhalten, Leid zu erdulden, etwas Gewünschtes nicht zu bekommen, führt häufig in eine depressive Stimmung.

Congar nannte das Leid, die Schmerzerduldung "Schule der höchsten Selbstverwirklichung"¹⁾, und Nietzsche bemerkte richtig: "Die Zucht des Leidens, des großen Leidens - wißt ihr nicht, daß nur diese Zucht alle Erhöhung des Menschen bisher geschaffen hat."²⁾

Jede wirklich tiefgehende menschliche Beziehung wird sich auch mit Leid auseinandersetzen müssen. Wer nicht zu leiden imstande ist, kann kaum eine echte menschliche Kommunikation aufbauen.

1) Vergl. Congar, M.: Das Problem des Übels. In: Jacques de Bivort de la Saudée, Graz, 1963, S. 728

2) Nietzsche, F.: Jenseits von Gut und Böse, Aph. 225

Ein weiterer Minderungsgrund für Freude ist das Unvermögen, auf sich bietende Lustmöglichkeiten zu verzichten. Auf der ständigen Suche nach Lustbefriedigung werden notwendige Spannungszustände, die für die Ausformung des Lebens und für ein echtes Freudeerlebnis nötig wären, in Lust umgesetzt. Auch hierdurch entsteht Infantilität. Das wiederum hat zur Folge, daß man für die eigentlichen Dinge des Lebens nicht genug sensibilisiert ist, man ist dazu überhaupt nicht mehr fähig: Es bleibt Leere, Überdruß, Enttäuschung und oft der Ekel am Leben und an sich selbst.

2.3 Der Glaube an Wissenschaft und Technik

Wir leben im Zeitalter der Wissenschaft und Technik. Die Wissenschaften haben ungeheure Bedeutung für die Menschen erlangt. Ihre Hochschätzung steigt und verbreitet sich immer mehr. Daraus erwächst vielfach eine fast kindlich vertrauende Wissenschaftsgläubigkeit. Dieser Gläubigkeit liegt häufig der Gedanke zugrunde, der Mensch bewege sich unweigerlich auf eine bessere Zukunft zu. Die ganze Menschheitsgeschichte ist eine Evolution. Diese These wird meist mit Beispielen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich belegt. Errungenschaften der Technik, Erfindungen, Erkenntnisse der Medizin, werden verstanden als Wegweiser und Kriterien für den absoluten Fortschritt auf allen Gebieten. Ein möglicher Hinweis sind dabei Statistiken, die beweisen, daß Lebenserwartung, Lebensstandard, Wachstum und wirtschaftliche Nutzung immer höher werden. Was ist näherliegend, als anzunehmen, daß alles in einem Aufwärtsprozeß begriffen ist und der Mensch mit zunehmender Rationalisierung immer mehr voranschreitet. Dahinter verbirgt sich die Grundaussage: Alles Seiende hat rationale Struktur.

"In derselben Weise wurde Menschsein mit Bewußtsein gleichgesetzt. Theoretisch betritt man zwar nicht die Existenz des Unbewußten, praktisch räumte man ihm jedoch keine andere Qualität ein als dem Bewußtsein. Das Unbewußte war eben auch noch nicht voll rationalisierbar, weil die Welt nur der Ratio zugänglich war, mußte die menschliche Ratio, als Verstand und Vernunft betrachtet, eine unerhörte Bedeutung gewinnen. Der Verstand war nicht nur das alleinige Erkenntnisorgan, sondern auch alleiniger Maßstab zur Bewertung aller Dinge. Alles mußte sich vor ihm ausweisen. Was nicht 'rational hinterfragbar'; 'rational überprüfbar' war, wurde als vorwissenschaftlich abgetan. Es stand mit der Wirklichkeit nicht im Einklang."¹⁾

Nun wurde freilich mit dieser Annahme ein großer Denkfehler gemacht. Man glaubte, naturwissenschaftliche Erkenntnisse ohne weiteres auf alle übrigen Wissenschaftsbereiche übertragen zu können. Der "Wissenschaftsgläubige" läßt nur echte Wissenschaft gelten, echte Wissenschaft aber muß, wie er meint, wertneutral sein und sichtbare Erfolge aufweisen. Es darf aber nicht übersehen werden, daß gerade da, wo gegen Werte und Wertungen zu Felde gezogen wird, meist von sehr handfesten, in diesem Sinne dann doch recht unwissenschaftlichen Vorentscheidungen ausgegangen wird.

Dies wird vor allem deutlich, wenn man fragt, was an dem allgemein registrierten Fortschritt für den Menschen als Menschen so fortschrittlich sei. Immer werden dabei einzelne Fakten herausgegriffen und als absolut gesetzt. Sehr gut läßt sich das an dem "fortschrittlichen" Erziehungsziel Emanzipation und Mündigkeit ablesen. Hier wird häufig stillschweigend als das Ziel, auf das alle pädagogischen Maßnahmen auszurichten sind, der möglichst rasch zum Gebrauch seiner Ratio gelangende Mensch gesetzt. Der Schule wird dann lediglich

1) Affemann, R.: Ebenda, S. 53

zur Aufgabe gemacht, mit allen Mitteln darauf hinzuwirken, daß der junge Mensch, wenn auch nur auf einem Gebiete, Höchstleistungen zu vollbringen lernt. Möglichst frühe Differenzierung und Ausrichtung auf ein bestimmtes Wissensgebiet werden gefordert. Dabei wird von der unausgesprochenen Voraussetzung ausgegangen, daß das Ziel des Menschen rein rationalistisch und auf ein bestimmtes Gebiet beschränkbar gesehen werden kann. Bildung, als Ziel der Erziehung, muß existentieller, eher als Aktivierung des ganzen Menschseins verstanden werden, besonders auch der Kräfte des Gemüts, der Seele und als eine Orientierung nicht nur auf einem sehr engen Gebiet, sondern im Ganzen des Seins.

Richard Schwarz spricht von einer "ernsten Zielkrise", in der wir uns befinden. "Zwar wissen die Archive der Wissenschaft heute unvergleichlich mehr vom 'Fall Mensch', nur aber nicht der Mensch von sich selbst... Es erscheint uns in der Tat, als wäre heute die Stunde der Entscheidung reif - Entscheidung über Heil oder Unheil der modernen Wissenschaft. Denn die schizophrene Abspaltung einer positivistischen, nur in sich selbst genügsamen Wissenschaft von der verantwortbaren Lebenshaltung und damit von der menschlichen Existenz erscheint als katastrophale Tragödie moderner Wissenschaftstheorien, die bewußt den Bezug zur menschlichen Existenz auszuschalten versuchen. Der Wandel des Vernunftbegriffs ist hierfür bezeichnend: Vernunft, d.h. Feststellung von Gesetzen, Prozessen, Generalisierung was notwendig Entpersönlichung, Entindividualisierung und Entmenschlichung bedeuten muß."¹⁾

Die Vernunft erhält Absolutheitscharakter. Sie wird mit göttlichen Attributen versehen, sie kann sich nicht irren. Es ist jedoch eine Illusion zu glauben, die Welt könne nur rational erhellt und das Leben vollständig technisch mani-

1) Schwarz, R.: Moderne Wissenschaft als Heil oder Verhängnis, Vortrag über den Südwestfunk, April 1982, unveröffentlichtes Manuskript

puliert werden. In weiten Bereichen besitzt das Leben keinen rationalen Charakter, und gerade deshalb versagt hier die Ratio. Ihr Vorhandensein kann man auch nicht ausschalten, wenn man sich bemüht, jenen Realitäten Seinsqualität abzusprechen.

Das Tragische ist aber, daß dieses vermeintlich "Irrrationale" trotzdem auf den Menschen einwirkt, jetzt allerdings nicht mehr helfend, sondern störend. Der Mensch ist dem Irrationalen umso hilfloser ausgeliefert, je rationaler er ist. Aus dieser Hilflosigkeit entsteht Angst. Affemann erkennt darin eine existentielle Bedrohung des Lebens:

"Er zerstört damit das Leben und macht sich selbst arm.

Trotz allem technischen Bemühen gelingt es ihm in vieler Hinsicht nicht, das Leben in seinen Plan zu zwingen. Er bleibt wesentlichen Unwägbarkeiten, Unbestimmbarkeiten, Unberechenbarkeiten, Unbegreiflichkeiten ausgesetzt. Der Mensch, der in der Offenheit nicht rationalen Bereichen gegenüber groß wurde, lernte es mehr oder weniger gut, sich ihnen anzuvertrauen, und wenn ihm dies schon nicht möglich war, mit ihnen auf andere Weise umzugehen. Der rationalistisch 'verformte' Mensch wächst nicht in einem durch Unsicherheit nahegelegten Vertrauen heran, sondern im Versuch der Sicherung durch rationale Beherrschung. Da der Versuch schon im Ansatz falsch ist, müssen bei ihm an die Stelle der Dimension des Vertrauens die - wie wohl wenig anderes - Menschsein zentral bestimmt, Angst und Aggression treten."¹⁾

Zwischenmenschliche Beziehungen erschöpfen sich dann im Austausch rationaler Informationen. Daraus geht hervor, wie der Mensch dem eigentümlichen Menschsein entfremdet wird. Es wird das innere Band des Menschseins gefährdet, das in allen Seinsbeziehungen zwischen Mensch und Welt und zwischen Mensch und Mensch liegt. Um mit Martin Buber zu sprechen:

1) Affemann, R.: Ebenda, S. 57 f.

Aus einem Ich-Du-Verhältnis wird ein Ich-Es-Verhältnis. Wer, fragt Max Weber, glaubt heute noch, daß Erkenntnisse der Astronomie, der Biologie, der Physik oder Chemie uns den Sinn der Welt, ja nur etwas darüber lehren könnten; auf welchem Weg man einem solchen Sinn - den es ohne Zweifel gibt - auf die Spur kommen könnte? Die Wissenschaft gibt uns keine Antwort auf die existentiellsten Fragen des Menschen: Was sollen wir tun? Wie sollen wir leben? Die Naturwissenschaften geben uns nur Antwort auf die Frage: Was sollen wir tun, wenn wir das Leben technisch beherrschen sollen? Ob wir es aber technisch beherrschen sollen und wollen, ob das letztlich Sinn hat - das lassen sie dahingestellt oder setzen es für ihre Zwecke stillschweigend voraus.¹⁾

Karl Jaspers formuliert: "Diese Wissenschaft (...) kann nicht begreifen, warum sie selber sein soll. Sie zeigt nicht den Sinn des Lebens, gibt keine Führung. Sie hat Grenzen, die sie bei klarem methodischen Bewußtsein selber einsieht."²⁾

Und Friedrich v. Weizsäcker meint: "Wissen ist Macht und sollte Verantwortung bedeuten. Daß uns aber die wissenschaftliche Erkenntnis zugleich mit der sittlichen Größe ausstattete, die wir brauchten, um diese Verantwortung zu tragen, das ist eine Hoffnung, der die Tatsachen nicht entsprechen."³⁾

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Wissenschaft, Technik und Wirtschaft nicht unser erster Lebensinhalt sein dürfen. Von den größten Denkern der Zeit und unseres Sprach-

1) Vergl. Weber, M.: Wissenschaft als Beruf. In: Deutsche Geschichtsphilosophie von Lessing bis Jaspers, hrsg. und eingeleitet von Rossmann, K., Bremen, 1959, S. 318 ff.

2) Jaspers, K.: Leben und Wirken, München, 1963, a.a.O., S. 57

3) Weizsäcker, C.F.v.: Wege in die Gefahr, München, Wien, 1976, S. 85

raumes werden die Postulate mit der Absage an den cartesianischen Dualismus von Ich und Welt, Subjekt und Objekt begründet. Albert Schweitzers denkwürdiger Spruch: "Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will", gipfelt in der Forderung nach der Ehrfurcht vor dem Mitleben.¹⁾

Carl Friedrich von Weizsäcker kommt mit seinem Gesetz der Komplementarität als Atomphysiker zu der gleichen Einsicht des Theologen Schweitzer, nämlich der Untrennbarkeit von Subjekt und Objekt oder Mensch und Schöpfung. Doch der erforderliche Bewußtseinswandel ist nach ihm nur um den Preis der Verzweiflung zu haben. Sie "ist ein Todeserlebnis... in diesem Tod wartet die Auferstehung."²⁾

Martin Heidegger verlangt vom Menschen in "Die Technik und die Kehre" die Abkehr von einer Macht, die er selbst nicht mehr beherrscht. Ihr Entstehen leitet er aus der 2500 jährigen abendländischen Geistesgeschichte ab und sieht eine Wende voraus, indem er sich auf Hölderlin beruft: "Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch."³⁾

Die moderne "Tod-Gottes-Theologie" meint, nachdem der cartesianische Herrschaftsanspruch, der durch fast vier Jahrhunderte vorstürmenden Naturwissenschaft Gott in die Innerlichkeit des Menschen abdrängte, daß schließlich auch diese letzte Bastion einer subjektiven Gottesvorstellung durch die "objektive Eroberung des Subjektivismus" per Darwin und Freud gefallen seien. Erst diese letzte Anerkennung des in der Wissenschaft, Wirtschaft und Technik längst erfolgten Tod Gottes offenbart den eigentlichen Kern der technisch ökonomischen Krise. Es handelt sich um eine metaphysische

1) Vergl. Schweitzer, A.: Ges. Werke, Bd. 2, München, 1975

2) Weizsäcker, C.F.v.: Ebenda, a.a.O., S. 97

3) Heidegger, M.: Die Technik und die Kehre, Pfullingen, 1962, S. 112

Erkrankung. Der Mensch befindet sich in der Sackgasse, weil er sich auf vielfältige Weise zu einem von den Schöpfungswurzeln emanzipierten, sich selbst verabsolutierenden, schließlich nur auf Profit und Konsum fixierten Unwesen reduzierte.

Es sind dies zutiefst gefühlshemmende Faktoren, die dem Menschen sein Menschsein nehmen.

3. Auswirkungen des erkannten Defizits auf den Menschen

Diese krankmachenden Ursachen bewirkten beim Menschen tiefgreifende Veränderungen in seinem Ich.

3.1 Angst - ein Symptom unserer Zeit

"In dieser Welt wird der Mensch zu einem Ding, was dazu führt, daß er dem Leben mit Angst und Gleichgültigkeit, wenn nicht gar mit Haß gegenübersteht."¹⁾

Ist dieser Aussage von Erich Fromm zuzustimmen? Carl Friedrich von Weizsäcker sagte am 1. Juli 1985 im Abendjournal des Zweiten Deutschen Fernsehens anläßlich eines Interviews sinngemäß: "Wir leben in einer Zeit, die noch nie so gefährvoll für den Menschen war." Tatsache ist - und hier muß man Fromm und Weizsäcker recht geben - daß unsere Gesellschaft eine regelrechte Angstpsychose zeigt. Es taucht eine existentielle Angst auf, weil plötzlich deutlich wird, daß die Sicherung, auf die man sich verlassen hatte, nicht sicher genug ist. Man erkennt sich plötzlich den Bedrohungen des Lebens ausgesetzt. Gerade daraus erwächst dann die Flucht in Drogen, Alkohol und Subkulturen.

Um das Phänomen Angst in unserer Gesellschaft klarer zu erkennen, ist eine Bestimmung der Angst notwendig. Der Philosoph Max Müller schreibt dazu: "Dieses Phänomen dient allgemein zur Kennzeichnung des Menschen als eines endlichen, geistigen und freien Wesens, das sich in einer Welt vorfindet, in deren naturhafte Sicherheit und mechanisch-kausale Geschlossenheit es nicht völlig eingebunden ist, insofern es durch die Freiheit gegenüber dieser durchgängigen Determination

1) Fromm, E.: Die Seele des Menschen, ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen, Frankfurt a. M., Wien, Zürich, 1979, S. 8

des Naturzusammenhangs in das Nichts, die Leere, die Abhängigkeit und Grundlosigkeit (als den Grund der Angst) versetzt ist."¹⁾

Angst ist somit eine Grundbefindlichkeit des Menschen, insofern, als er ein Wesen der Freiheit und sozusagen aus der Natur herausgehoben ist, ihr gegenübersteht und zu ihr Stellung beziehen muß. Mit dieser Sonderstellung des Menschen ist also auch seine Unsicherheit "erkauft".

Angst ist somit ein "Schatten der Freiheit". Dies wird besonders deutlich in der Philosophie Jean Paul Sartres, wo der Mensch in der Angst erfährt, daß er weder durch äußere noch durch innere Gründe determiniert ist, sondern sich in unbedingter Freiheit selbst zu bestimmen hat.²⁾

So markiert Angst die Grenze des sicheren Bereiches, über den hinaus der Mensch sich hält, wenn er nicht nur ästhetisch oder ethisch lebt.³⁾

Kierkegaard unterscheidet eine gegenstandsbezogene Furcht und eine gegenstands- bzw. grundlose Existenzangst.

"Angst entsteht aus Gefährdungen, die im Menschen selber liegen. Ist er von äußeren Gefahren bedroht, so antwortet er mit konkreter Furcht."⁴⁾

Diese Feststellung gewinnt an Gewicht, wenn man konstatiert, daß die grundsätzliche Gleichsetzung von Angst und Krankheit nicht richtig ist. "Angst kann, aber muß nicht Symptom von Krankheit sein. Neben einem lähmenden oder hemmenden Einfluß auf die Selbstverwirklichung kann die Angst oft eine höchst positive Bedeutung im Prozeß der Menschwerdung haben."⁵⁾

1) Kleines Philosophisches Wörterbuch, Freiburg, 1972, S. 255

2) Vergl. Sartre, J.P.: Das Sein und das Nichts, Versuch einer phänomenologischen Ontologie, übersetzt von Streller, J., Hamburg, 1952

3) Vergl. Rombach H.: Angst. In: Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. I, Freiburg, 1957, S. 557

4) Affemann, R.: Die Angst in tiefenpsychologischer Sicht und Hilfen zum Umgang mit ihr. In: Lebendiges Zeugnis, Heft 2, Stuttgart, 1976, S. 23

5) Gebattel, E.: Angst. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. I, Freiburg, 1952, S. 122 f.

Nach ihrer Entstehungsweise können wir verschiedene Formen der Angst unterscheiden. Der Autor lehnt sich dabei an Rudolf Affemann an: Die Angst, die aus dem Mangel an Selbst entsteht. Je weniger die in Menschen angelegten Möglichkeiten zur Verwirklichung gelangen, umso mehr tritt eine Leere auf, die Angst hervorruft. Diese Angst wird dabei umgesetzt in viele kleine Ängste und Sorgen oder sogar in den Drang der Selbstvernichtung. Affemann sieht in unserer Zeit Ängste aufbrechen, die auf einen Lebensverlust zurückgehen, u.a. jene Depressionen, die eine "moderne Volksseuche" zu werden beginnen.

Diese weisen ein vielschichtiges Zustandsbild auf: "Es ist gekennzeichnet durch Leere, entleertes Lebensgefühl, Empfindungslosigkeit, Unbeteiligtsein, Resignation, alle möglichen Lähmungserscheinungen, wie Verlust von Aktivität und Initiative. Weiter sind vorhanden Kraftlosigkeit, mangelnde Belastbarkeit, Orientierungslosigkeit, Hoffnungslosigkeit, Sinnlosigkeit und Einsamkeit..."¹⁾

Diese Erscheinungsweisen finden, wie deutlich geworden sein dürfte, ihre Wurzeln in der geschilderten Zeitsituation, wo die scheinbar tragenden Säulen baufällig geworden sind.

"Zum Teil aber geht die Einbuße von Leben auf eine Verschlechterung der materiellen Lebensbedingungen zurück, unter denen der heutige Mensch aufwächst. Besonders betroffen ist hiervon die jüngere Generation. Zu nennen wäre die emotionale Verarmung unseres Lebens, seine Veräußerlichung, der Verlust von Sinn, die Abnahme fester zwischenmenschlicher Bindungen, die Entleerung des Lebens durch ein übersteigertes Lustprinzip, die Kombination zwischen einseitiger Überforderung und einseitiger Unterforderung bei modernen Menschen."²⁾

Angst entsteht da, wo ein Mangel an Ich-Stärke auftritt. Auch die Zunahme dieser Angst sieht Affemann von unserer

1) Affemann, R.: Ebenda, a.a.O., S. 25

2) Affemann, R.: Ebenda, S. 25 f.

Zeitsituation her abhängig, im besonderen der Unterforderung des modernen Menschen, vor allem des jungen Menschen. Das Ich erstarkt im Ertragen von Spannungen, diese werden aber heute oft immer mehr abgebaut. Die Auflöser von herkömmlichen Wertordnungen und bestimmten Bedingungen der Konsumgesellschaft wirken hier zusammen: "Unter dem Diktat eines kurzschlüssigen Lustprinzips neigen wir heute dazu, Bedürfnisse möglichst rasch zu befriedigen. Triebaufschub scheint dem Luststreben zu widersprechen. Die Konsumwerber flüstern uns ein, wir sollten keine Gelegenheit verstreichen lassen, um uns etwas zu gönnen; Unlustzustände sollte man mit lustvollem Konsum vertreiben. Vor allem bewirkt eine 'moderne' Pädagogik des einseitigen Lassens eine permanente Unterforderung der Fähigkeit des jungen Menschen, Antrieb- und Triebspannungen ohne sofortige Realisierung auszuhalten und mit Unlustgefühlen zu leben. Durch all diese Umstände wurde das Ich zu wenig belastet, herausgefordert und somit zu wenig gekräftigt. Die Folge ist Angst als Ausdruck innerer Unsicherheit und Anfälligkeit."¹⁾

Angst erwächst dann auch da, wo man sich ständig hinter Anforderungen zurückbleiben sieht. Unsere moderne Welt wird, wie gesagt, immer undurchschaubarer und unüberschaubarer. Mit dem Abbau einer für alle weitgehend verbindlichen Norm, etwa der zehn göttlichen Gebote, war das Zunehmen von allen möglichen säkularisierten Geboten, sprich Verordnungen, einhergegangen. Es ist immer unmöglicher geworden, die ständig zunehmende Verordnungsflut aller möglichen Instanzen mit Paragraphen und Unterparagraphen, Kommentaren, Ausführungsbestimmungen usw. nur zu kennen, geschweige denn zu befolgen. So haben paradoxerweise viele Sicherheitsverordnungen zu einer größeren Unsicherheit geführt. Eine immer weniger zu durchschauende technische, juristizierte Welt läßt ständig die Angst aufkommen, etwas nicht beachtet zu haben bzw. falsch

1) Affemann, R.: Ebenda, S. 27

zu machen... Man muß aber sehr häufig aufgrund des vielfältigen Angebotes in allen Bereichen immer mehr hinter dem, was man tun wollte und müßte, zurückbleiben. Dies gilt wieder insbesondere für Jugendliche und beginnt bereits mit dem Überangebot an Spielzeug, Freizeitbeschäftigung und ähnlichem.

Dazu kommt, daß an Stelle der auf eine göttliche Autorität begründeten Gebote die neue, wesentlich schwerer zu definierende Autorität der Statistik getreten ist. Durch das "Man tut dieses oder jenes nicht" oder "Man hat es zu tun" ist ein eventuell härterer Zwang, eine größere Einengung gegeben als in einer Konfrontation mit einer göttlichen Instanz. Die Anonymität der Zahl (weil 86 % aller Jugendlichen im Alter von...dieses tun...) ist oft beängstigender, weil unerfaßbar, als eine noch so hart erscheinende autoritäre Forderung einer Person. Und sie kann psychologisch wesentlich gravierendere Folgen haben, denn wer will schon als "unnormal" gelten, das nicht tun dürfen bzw. können, was laut Statistik alle anderen tun oder können. Es entsteht die Angst des Nichtgenügens, des Versäumens oder Versagens.

Angst erwächst aus einem Mangel an Vertrauen. In jedem Menschen, der auf die Welt kommt, ist bekanntlich ein Urvertrauen angelegt. Das kleine Kind muß die Erfahrung machen, daß es sich auf jemand, insbesondere auf die Eltern, absolut verlassen kann, daß jemand da ist, wenn es Hilfe braucht, daß es einen sicheren, heilen Raum gibt, in dem es geborgen ist. Unsere "moderne" Pädagogik hat den Begriff des Heilen, der Treue, des Haltes usw. abgewertet. Die "heile Welt" ist geradezu ein Schimpfwort geworden. Halt, Haltung, Treue, Vertrauen rücken in die Nähe des Autoritären, des Zwanges, der Repression. Zweifelsohne muß das Kind auch lernen, daß diese Welt keine total heile ist, daß es viele Unhaltbarkeiten und Schwächen gibt. Aber wie soll es dazu kommen, einmal selbst Konflikte

zu einem guten Ende zu bringen, wenn ihm schon frühzeitig jede Möglichkeit genommen wird, etwas Gutes und Richtiges zu erleben. Wo das Kind nicht erfährt, daß jemand oder etwas da ist, auf den es sich verlassen kann, verspürt es ein Angstgefühl, das zur Vereinsamung und Isolation führen kann.

Es zeigt sich bei einer genaueren Analyse, daß der Begriff Angst sehr komplex ist und die verschiedensten Gründe und Ausprägungen haben kann. Eine Auseinandersetzung ist nur da möglich, wo ich jeweils Rechenschaft über ihre Ursachen, Arten, Erscheinungsweisen und Verflechtungen ablege.

Angst ist in dieser komplexen Betrachtungsweise von vorneherein kein Phänomen, das sich entweder als Gutes oder als Übel darstellt. Zweifelsohne kann Angst aber eine Reihe negativer Folgen haben. Sie kann geradezu kopflos machen. Man erstarrt vor Angst, ist mit aufgerissenen Augen auf etwas fixiert, ist gebannt, gelähmt wie in dem bekannten Bild das Kaninchen vor der Schlange. Die Angst schlägt einem geradezu die Sprache. In dieser Form kann sie hemmend wirken, zur Unsicherheit, Unkonzentriertheit führen und den Blickwinkel verengen. Man sieht vor Angst Wesentliches nicht mehr, läuft mit "Scheuklappen" durch die Gegend oder mit einer Binde vor den Augen.

Angst führt eventuell zur Tatenlosigkeit, zur Resignation, aber auch zur Verzweiflung. Angst kann verleiten zu vorschnellen Reaktionen, zur Flucht: Man flieht Hals über Kopf, steigt aus und übersieht dabei sogar, daß man vom Regen in die Traufe kommt. So kann Angst auch anfällig machen für Ideologien oder zur kritiklosen Unterordnung unter einen autoritären Machtanspruch. Man gibt sich auf, klammert sich verzweifelt an etwas oder jemand, ist zu keiner eigenen Handlung mehr fähig.

Angst kann sich dann auch als körperliche Krankheit niederschlagen. Es kann zu Kopfschmerzen, Kreislaufstörungen, Herzklopfen, Bauchschmerzen, Verspannungen usw. kommen.

Es wäre nun aber verkehrt, Angst nur unter diesem Gesichtspunkt zu verstehen. Angst kann zwar dazu führen, daß man mit aufgerissenen Augen etwas anstarrt, es muß aber nicht bei dieser Erstarrung bleiben. Es können einem auch die Augen über etwas aufgehen. Angst braucht nicht "dumm" zu machen, sie macht vielleicht auch wach für drohende Gefahren, bewahrt vor Übermut. Sie veranlaßt, sich etwas einfallen zu lassen. Angst kann Schutzfunktion haben, sie wird Anlaß, sich gegen etwas zu wappnen oder aber auch die menschlichen Gegenkräfte zu aktivieren. So kann sie geradezu wie ein Serum wirken, das im Körper die Gegenkräfte mobilisiert. Angst ist, sagten wir, eine Grundbefindlichkeit des Menschen. Es gilt, sie bewußt in dieses Leben hereinzunehmen, sie anzunehmen und als Ausgangspunkt für Mut, Phantasie und Hoffnung zu nehmen:

"Angst, Elixier der Tapferkeit und des heldischen Mutes, ist ursprünglich ein Mittel unserer Natur, uns zu konzentrierter Steigerung unserer Klugheit und Vernunft, unseres Willens und unseres entschlossenen Mutes aufzutun, unsere Phantasie zu beflügeln, damit wir lösen, was unlösbar erscheint, uns selbst überwinden, unsere Schwächen abwerfen und neue Möglichkeiten zum Überleben entdecken."¹⁾

Angst ist wie eine Tür, sie kann etwas Negatives bedeuten für den, der sich durch die Tür eingeeengt fühlt, gleichzeitig aber etwas Positives für den, der sich durch die Tür abgeschlossen und geschützt weiß oder die Chance sieht, durch das Öffnen der Tür einen neuen Raum zu entdecken.

1) Höhler, G.: Kann Angst auch produktiv sein? Rheinischer Merkur Nr. 52, vom 25. Juni 1982, S. 3

Gehen wir davon aus, daß die Angst etwas ist, das sich nicht einfach aus der Welt schaffen läßt. "Freiheit von Angst, gleich wo sie herkommt, ist Illusion. Wer Freiheit von Angst verspricht, beweist damit, daß er den Menschen nicht kennt. Freiheit von Angst würde vollkommene Verwirklichung des Lebens voraussetzen."¹⁾

Wenn wir nochmals auf die eingangs angestellten Überlegungen eingehen, dann können wir feststellen, daß die aufgezeigte Situation durchaus eine große Chance in sich birgt. Wir sehen uns wieder auf existentielle und grundsätzliche Fragen verwiesen, Sinnfragen brechen stärker auf als in einer durch die "Werte" Wohlstand und Fortschritt bestimmten Zeit. Hat nicht gerade der Begriff Leben, der in den letzten Jahren so wenig beachtet wurde, eine gewisse Besinnung erfahren? Aus einer Angst um den Verlust der Natur erwachsen viele wertvolle Überlegungen und Aktionen für einen Naturschutz, aber auch eine neue Entdeckung des Naturlebens. Vielleicht läßt uns die Verunsicherung unseres bisher durch Scheinsicherung eingefriedeten Lebens den Wert dieses Lebens selbst wieder aufscheinen und die Sinnfragen aufs neue bedenken.

Zweifelsohne - das sei in aller Deutlichkeit gesagt - darf die Angst nicht zu einem Dauerzustand werden. So birgt die derzeitige Situation auch eine Reihe von Gefahren für den Menschen in sich.

Diese gilt es in einer ersten Analyse zu erkennen, gleichzeitig aber Besinnungen auf Auswege aus Negativsituationen anzustellen.

1) Affemann, R.: Ebenda, S. 31

3.2 Erschwerte Sinnfindung

Die Suche nach dem Sinn des Lebens ist die zentralste Frage der menschlichen Existenz. Die Menschheit fand sich nie damit ab, ihr Leben zu leben, ohne zu fragen warum, sie kann nicht in Sinnlosigkeit verharren. Der Mensch von heute lebt - wie aufgezeigt - in einer Zeit, die ein besonderes Dilemma für ihn bereithält: einer Zeit, die geprägt ist von der Ratio, von alles erklärender Vernunft, vom Verstand; und in der Emotionen, Gefühle, Irrationales abgetan werden als Gefühlsduselei. Diese Fakten erschweren ihm die zentralste Frage seines Seins: Was ist der Sinn des Lebens? Hat unser Leben Sinn?

Betrachtet man die seelisch-geistige Situation, in der sich weite Teile der Menschheit befinden, kann man eine Sinnkrise von katastrophaler Auswirkung beobachten. Nicht nur in der westlichen Welt, selbst in manchen unterentwickelten Ländern sind Ungezählte - ganz abgesehen von den äußeren Verhältnissen, unter denen sie leben - rat- und mutlos; sie ängstigen sich und quälen sich mit den Fragen: Wofür geschieht dies alles? Haben unser Jagen und Hetzen, unser Gejagt- und Gehetztwerden, unsere Erfolge und Mißerfolge, Wünsche und Sehnsüchte, haben Fortschritt und Wohlstand überhaupt einen Sinn? Wozu der ganze Aufwand unseres bald freudvollen, bald leidvollen Daseins? Ist nicht Nichtsein besser als Sein? Hatte Montesquieu nicht recht, als er schrieb: "Man muß die Menschheit bei ihrer Geburt beweinen, nicht bei ihrem Tod."

Die Annahme gänzlicher Sinnlosigkeit in Welt und Menschenleben begegnet uns in Theorie und Praxis: Um Beispiele anzuführen, sei Arthur Schopenhauer erwähnt, der unsere Welt die schlechteste aller möglichen genannt hat. Sie sei das Werk eines vernunftlosen, dummen Willens, der an innerer Zwie-

spältigkeit leide, unbefriedigt und begehrend sei und seine metaphysische Urnot in der unermeßlichen Leidensfülle seiner Erscheinungen widerspiegele. Alles weltliche Leben und Geschehen sei daher zweck- und sinnlos. Die Menschen sollten ihr ewiges Unbefriedigtsein und Leiden erkennen und ihren Willen zum Leben abtöten.¹⁾

Solch relativistische und nihilistische Anschauung ist heute weithin Gemeingut. Siegmund Freud schrieb: "Im Moment, da man nach Sinn und Wert des Lebens fragt, ist man krank, denn beide gibt es ja in objektiver Weise nicht; man hat nur eingestanden, daß man einen Vorrat von unbefriedigter Libido hat."²⁾

Zu Freuds Zeiten stand das sexuelle Problem im Vordergrund, zu Zeiten Adlers waren es die Probleme von Minderwertigkeit und Geltungsstreben. In unseren Tagen sind es die Fragen nach Sinn und die Zweifel am Sinn, die viele nicht zu Ruhe kommen lassen.

Die Ursachen für den heutigen Sinnverlust sind nicht in Überforderung, Leistungsdruck und Streß zu suchen. Viele Menschen sind leiblich gesund, leben in gesicherten finanziellen Verhältnissen; sie brauchen nicht zu fragen, wovon und wie sie leben können, aber sie wissen nicht, wofür sie leben sollen. Vor einigen Jahren hat eine Untersuchung an 48 Hochschulen in den USA zu dem Ergebnis geführt, daß sechzehn Prozent der Studenten ihr Ziel darin sahen, möglichst viel Geld zu machen; achtundsiebzig Prozent dagegen war vor allem daran gelegen, in ihrem Leben einen Sinn zu finden. Sie litten am Bewußtsein gänzlicher Sinnlosigkeit.

1) Vergl. Schopenhauer, A.: Die Welt als Wille und Vorstellung
Berndl, L. (Hrsg.), Bd. 1-2, München, 1912-1913

2) Zitiert von Frankl, V.E.: Die Sinnfrage in der Psycho-
therapie. In: Pans, A. (Hrsg.): Suche nach Sinn - Suche
nach Gott, Graz, Wien, Köln, 1978, S. 313

Viktor Frankl, der hiervon berichtet, gibt den wahren Grund an: "Im Gegensatz zum Tier sagt dem Menschen kein Instinkt, was er muß, und im Gegensatz zum Menschen in früheren Zeiten sagt ihm keine Tradition mehr, was er soll - und nun scheint er nicht mehr recht zu wissen, was er eigentlich will."¹⁾

Rudolf Affemann äußert sich zu dieser Situation wie folgt: "Bei einer großen Zahl von Menschen der Gegenwart ist eine untergründig depressive Verfassung vorhanden. Das heißt also, bei ihnen besteht eine große seelische Leere, die verbunden ist mit tiefgreifenden Kommunikationsstörungen den Mitmenschen gegenüber. Ausdruck dieser Entleertheit ist ein Mangel an Kraft, Initiative, Lebensgefühl. Bricht jenes Vakuum durch, so treten die manifesten Depressionen auf, die gekennzeichnet sind durch die niedergedrückte Stimmung, Verlangsamung, ja Lähmung der Lebensvorgänge bis in das Körperliche hinein, Angstzustände. Je mehr sich die Hohlräume öffnen, um so stärker wird der Sog des Nichts, der viele Depressive in die Selbstvernichtung hinreißt."²⁾

Daher wird der Mensch leicht zum Konformisten, der das will, was alle tun, leicht auch zum Totalitaristen, der das tut, was alle von ihm wollen. Und oft entsteht als Folge der Sinnleere die massenneurotische Trias, wie Frankl sie nennt: Jugendkriminalität, Drogensucht und Selbstmord. Man bedenke, was es bedeutet, daß zuverlässigen Statistiken zufolge, vor einigen Jahren bei amerikanischen Studenten die zweithäufigste Todesursache nach dem Verkehrsunfall der Selbstmord gewesen ist. Dabei sind noch fünfzehnmal so viele

1) Frankl, V.E.: Ebenda, S. 309

2) Affemann, R.: Erziehung zur Gesundheit, München, 1979, S. 41

nicht tödlich ausgegangene Selbstmordversuche anzunehmen. Dies dokumentiert, daß sich gesunde und in guten, gesicherten Verhältnissen lebende junge Menschen in nicht geringer Zahl das Leben nehmen, während man andernteils weiß, daß unter den schrecklichen Bedingungen der Konzentrationslager der Selbstmord äußerst selten vorkam. Die Häftlinge hatten eben noch Hoffnungen und Ziele. Ein totaler Sinnverlust führt aber zur Preisgabe des Ichs.¹⁾

Die Fragen: "Hat unser Leben Sinn, und welchen Sinn hat es?" sind darum nicht rein theoretisch, sondern Fragen von existentieller Bedeutung. Aber sind es auch wissenschaftliche Fragen, können sie von der Wissenschaft beantwortet werden? Die Positivisten und Neupositivisten leugnen es. Da sie die Erfahrung für die einzige Quelle der Erkenntnis halten, dem Verstand jedoch lediglich die Fähigkeiten des Registrierens und Generalisierens zuerkennen, sprechen sie der normativen Ethik ebenso wie der Metaphysik jeden Wissenschaftscharakter ab. Diese Disziplinen würden mit Scheinwörtern arbeiten und zu Scheinsätzen führen. Hierzu gehörten die Sätze über Ich und Person, über Seele und Gott sowie alle Sätze, die etwas für sinnvoll oder sinnlos, für wertvoll oder wertlos erklären, weil sie weder analytisch-tautologischer Natur seien, wie die Sätze der Logik und Mathematik, noch durch Erfahrung sich bestätigen ließen, wie die Sätze der Naturwissenschaft.

Ohne näher auf den Positivismus einzugehen, sei aber darauf hingewiesen, daß es nicht angeht, letzte Seins- und Sinnfragen, die nicht willkürlich gestellt sind, einfach für sinnlos zu erklären. Diese Fragen lassen sich nicht abweisen, sobald nach vertieftem Wissen und ganzheitlichem Menschentum gestrebt wird. Überdies ist zu bedenken, daß die Erfahrung nicht die einzige Quelle der Erkenntnis ist. Unser Verstand ist eine

1) Vergl. Frankl, V.E.: Ebenda, S. 309 - 339

eigenständige, zweite Erkenntnisquelle, die uns gestattet, die Erfahrungsgegebenheiten spekulativ zu durchdringen. Mit Hilfe der Abstraktion und unmittelbaren Erfassung von Wesenhaftem und Wesensgesetzen gelangt man zu relativ gesicherten Aussagen über letzte Seins- und Sinnprinzipien und zu allgemein geltenden, sittlichen und rechtlichen Verhaltensnormen. Es gibt einen wissenschaftlich durchaus legitimen Weg vom Sein zum Sinn.

Dieser Weg zur Sinnfindung ist für viele verbaut, weil ihnen das Vertrauen zur Welt und die Sinnerfahrung fehlt. "Aller Sinn ergibt sich aus Sinn. Ursprüngliche Ermöglichung des Verstehens eines Lebenssinns ist ein Urvertrauen in die Sinnhaftigkeit unseres Daseins... Dieses Urvertrauen ist zuallererst die Frucht frühkindlicher Geborgenheit und Umsorgtheit. Die frühe Erfahrung des Einbezogen-seins in eine Sinnordnung und das Anerkanntsein des eigenen Lebenssinns ist Grundlage und Voraussetzung aller späteren eigenen Sinnfindung."¹⁾

Wie der Autor im Kapitel über die Veränderungen in der Familie aufgezeigt hat, ist diese Gewinnung des Urvertrauens massiv gestört. Die überwiegende Mehrheit der Erwachsenen ist sich nicht darüber klar, welchen Sinn ihr Leben letztlich hat.

Als Gründe für den "Sinnverlust", die Fähigkeit, Freude und Sinn zu erleben, führen Bernhard Grom und Josef Schmidt u.a. an:

"Die Beeinträchtigung durch:

- die Unüberschaubarkeit der arbeitsteiligen Industrieproduktion, die den Sinn der Arbeit für die eigene Familie, die Gemeinde oder andere Gruppen nicht mehr erfahren läßt

1) SchleiBheimer, B.: Der Sinn, das Gute und die Werte.
In: Tschamler, H., Zöpfl, H.: Sinn und Wertorientierung
als Erziehungsauftrag der Schule, München, 1978,
a.a.O., S. 48

- den Zwang zu ständiger Aktivität nach außen, die zu der Ansicht verleitet, innere Probleme seien durch Technik und Betriebsamkeit zu lösen
- den Zwang zu einseitig funktionaler Kommunikation, die gefühlsmäßige Bindungen verkümmern läßt
- den Zwang zu vorprogrammiertem Verhalten (bei der Arbeit, im Verkehr), das die eigene Kreativität nicht mehr erfordert
- den Zwang zur Konsumhaltung, die einen von der Anstrengung des persönlichen Einsatzes entbindet."¹⁾

Helmut Gollwitzer schreibt: "Die Sinnfrage ist allgegenwärtig; es geht immer zentral um sie. Aber sie entzieht sich, sobald wir sie direkt in den Blick zu nehmen versuchen. Sie ist die Voraussetzung aller anderen Fragen, aber wir können sie aufschieben, aus der ersten in die letzte Frage verwandeln. Sie ist unausweichlich, und doch können wir ihr den Rücken kehren. Sie duldet keinen Aufschub, aber meist wissen wir uns nicht anders zu helfen, als indem wir sie aufschieben."²⁾

Und Max Müller meint: "Die Sinnfrage ist die totale, universale und radikale quaestio inris schlechthin. Wir ziehen in der Sinnfrage das ganze Leben und ... die ganze Welt vor ein Gericht."³⁾

Es wird deutlich, daß, wenn wir unter Erziehung Lebenshilfe verstehen, wir die Sinnfrage an den Anfang und in den Mittelpunkt pädagogischen Denkens stellen müssen. Die Frage nach

1) Grom, B., Schmidt, J.: Auf der Suche nach dem Sinn des Lebens, Freiburg, Basel, Wien, 1975, S. 25

2) Gollwitzer, H.: Krummes Holz - aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens, München, 1971, S. 17

3) Müller, M.: Über die Sinnerfahrung des Menschen von heute. In: Pans, H. (Hrsg.): Suche nach Sinn - Suche nach Gott, Graz, Wien, Köln, 1978, a.a.O., S. 14

dem Sinn des Lebens wurde oft hintenangestellt, verdrängt oder vergessen.

Viktor E. Frankl bringt immer wieder die grundlegende Bedeutung des Sinnverlustes zur Sprache. Nach seiner Auffassung steht heute nicht mehr (wie zu Freuds Zeiten) die sexuelle Frage im Vordergrund, sondern die Sinnfrage, das Gefühl eines existentiellen Vakuums,¹⁾ und dieses Gefühl ist in der jungen Generation am meisten verbreitet.²⁾

Das Phänomen des Sinnverlustes sei übrigens in Ostblockländern ebenso festzustellen wie in westlichen Industriestaaten und in Ländern der sogenannten Dritten Welt, wie z.B. Tansania.³⁾

Frankl meint, sich mit diesem Phänomen zu befassen, sei wichtiger als an Symptomen wie Jugendkriminalität, Alkoholismus, Drogenabhängigkeit usw. herumzukorrigieren.⁴⁾

1) Vergl. Frankl, V.E.: Der junge Mensch auf der Suche nach Sinn. In: Welbergen, I.C. (Hrsg.): Zukunftschancen, Hamburg, 1979, S. 180

2) Vergl. Frankl, V.E.: Ebenda, S. 181

3) Vergl. Frankl, V.E.: Ebenda, S. 180 f.

4) Vergl. Frankl, V.E.: Ebenda, S. 181 - 191

III. Freude - eine Grundhaltung der Offenheit

In der Definition wurde bereits expliziert, daß die volle Offenheit des Menschen nur über echte Freude möglich ist. Sie ist die Grundlage unseres sittlichen Daseins.¹⁾

"Zum endothymenten Quale der Freude gehört wesentlich, daß durch ihren Gegenstand unser eigenes Hier und Jetzt eine Überhellung und einen Aufschwung erfährt... Aus dem Reichwerden unserer Innerlichkeit an der Welt, das wir in der Freude erfahren, wird es verständlich, daß ihr - und dies macht ihre Antriebsgestalt aus - wesensmäßig die Gebärde des Sichöffnens, des Umfassens und des Sich-Verschenkens zugehört."²⁾

Die Freude wirkt dahin, daß der Mensch sich nicht hinter einer Maske oder einer Lüge verstecken muß, sondern daß er so sein kann, wie er wirklich ist. Es bedeutet aber auch, sich für die Freude empfänglich machen, sich aus einer gewissen Verkrampfung zu lösen und zu öffnen, nicht einfach nur auf eine gute Stimmung zu warten, sondern zu suchen, die Augen aufzumachen und einer Sache, einem Erlebnis die positive Seite abzugewinnen. "Öffnen wir uns aber dem, was unsere Zustimmung will, und bejahen wir es, dann kann uns alles zur Freude werden - Spaß und Spiel, Tanz, Musik, Geselligkeit, ein Blick, ein Mahl, die Blumen und das Meer."³⁾

Wir wiederholen die Aussage Max Schelers: "Die Freude ist Quelle und notwendige Begleiterscheinung jedes guten und edlen Seins und Lebens. Sie ist um so tiefer und um so unzerstörbarer durch äußere Schicksale, je gnadenhafter sie

1) Vergl. Manuskript, S. 10 ff.

2) Lersch, Ph.: Aufbau der Person, München, ⁵1952, S. 186 f.

3) Hommes, U.: Erinnerung an die Freude, Freiburg, Basel, Wien, ²1978, S. 17

aus unserem zentralen Selbst emporquillt." ¹⁾

Der Mensch nämlich, der erfüllt ist von Freude, ist imstande die Dinge und Menschen zu sich sprechen zu lassen. Er wird "offen für" die ihn umgebenden Dinge.

1. Umfeldphänomene der Freude

In diesem Zusammenhang ist Freude zu sehen. Freude ist der Kern jeder Sinnerziehung. Freude bezeichnet hier eine Grundhaltung der Offenheit.

Um diese Grundkategorie des "Menschseins" näher zu begreifen, ist es notwendig, die Umfeldphänomene von Freude - Glück, Humor, Bescheidenheit - näher zu betrachten und zu erörtern.

1.1 Glück und Freude

In fast allen Entwürfen für ein gutes Leben nimmt das Glück mit Recht eine vorrangige Stellung ein. Auch ist es dasjenige Gut, das von allen Ethikern, die nur einen einzigen Wert als letzten Zweck menschlichen Strebens annehmen, mit diesem gleichgesetzt wird. Eine solche Identifizierung, wie sie von den Eudämonisten vorgenommen wird, erregt bei vielen wohl nur deswegen keine sofortigen Bedenken, weil die Wörter Glück und Glückseligkeit äußerst unbestimmt und vieldeutig sind, so daß jeder seine eigene Auffassung von Glück in sie hinein- oder aus ihnen herauslesen kann.

Der Autor ist der Auffassung, daß wenigstens fünf Bedeutungen von Glück klar voneinander unterschieden werden sollen.

1) Scheler, M.: Vom Verrat der Freude, Bern, ⁴1954, S. 72

Zunächst Glück im Sinne von Glück haben (eutychia, fortuna, chance, luck). Wer einen Lottogewinn getroffen hat oder wer mit seinem Wagen bei Dunkelheit und regennasser Straße einem auf der Fahrbahn liegenden Hindernis gerade noch ausweichen konnte, hat Glück gehabt, d.h. die Umstände waren für ihn günstig, das Schicksal meinte es gut mit ihm. Wer Glück gehabt hat, muß deswegen aber nicht auch ein tiefes Glücks-erlebnis erfahren.

In diesem zweiten Sinn der Erfahrung einer plötzlichen, unerwarteten, großen und/oder intensiven Freude sprechen wir etwa vom Glück der ersten Liebe oder vom Glück der Olympasiegerin, die ihren Sieg noch gar nicht fassen kann. Doch wer Glück hat und im Augenblick oder bereits häufiger ein großes Glück erfahren hat, muß deswegen nicht auch ein glücklicher Mensch sein. Glücklich in diesem Sinn eines dauerhaften Glückszustandes kann etwa ein Ehepaar sein, wenn es im Alter auf seinen gemeinsamen Lebensweg in guten und in schlechten Tagen, in Gesundheit und Krankheit, in Erfolg und Mißerfolg zurückblickt.

Unter Glück in diesem dritten Sinne verstehen wir eine sich durchhaltende und begründete Zufriedenheit mit dem eigenen Leben als Ganzem. In der Definition über Freude wurde es ausgedrückt. Durch den Zusatz, diese Zufriedenheit müsse auch begründet sein, soll der euphorische Zustand mancher seelisch Kranker oder das "Glück" des betrogenen Ehegatten, der sich über die wahre Beziehung zu seinem Partner täuscht, als bloßes Scheinglück ausgeklammert werden. "Glück" in diesem Sinn meint also sowohl subjektive Zufriedenheit als auch deren objektive Fundierung in der Wirklichkeit.

In der philosophischen und theologischen Terminologie der Antike, des Mittelalters bis hin zur Neuzeit, wird unter Glück dann viertens der objektive Besitz alles für den

Menschen überhaupt erreichbaren Guten verstanden. Glück ist hier der Inbegriff alles Guten überhaupt, insofern es auf den Menschen bezogen ist, also sowohl des sittlich als auch des nicht sittlich Guten. Charakteristisch ist für diesen Sprachgebrauch die objektive Gegebenheit des höchsten oder größtmöglichen Guten, nicht die subjektive Zufriedenheit oder Freude, die natürlicherweise daraus folgen mag. Obwohl dieser vierte Sprachgebrauch antiquiert erscheinen mag, lebt er doch in modernen Theorien, überraschenderweise sogar in solchen hedonistischer Prägung, fort. John Stuart Mill, der berühmte Utilitarist und zugleich Hedonist, macht eigens darauf aufmerksam, daß das utilitaristische Prinzip des größtmöglichen Glücks für die größtmögliche Zahl nicht im Sinne der größtmöglichen subjektiven Zufriedenheit verstanden werden dürfe, sondern in einem objektiven Sinn.¹⁾

Es sei unbestreitbar, daß etwa ein sehr beschränkter oder primitiver Mensch mit nur geringen Glücksfähigkeiten sehr gute Aussichten habe, subjektiv zufriedengestellt zu werden, dagegen ein anderer mit größeren und höheren oft schmerzlich empfinde, daß alles Glück dieser Welt immer unvollkommen bleibe. Trotz der zugestandenen größeren subjektiven Zufriedenheit des ersten hält Mill den zweiten für glücklicher, und zwar deshalb, weil er Glück und Lebensfreude in einem objektiven Sinn versteht.

In diesem Sinn wird fünftens unter Glück der Inbegriff alles für den Menschen erreichbaren Guten verstanden, nun allerdings beschränkt auf das Gute im nicht sittlichen Sinn.

Selbstverständlich bestehen innere Beziehungen zwischen den verschiedenen mit demselben Wort Glück bezeichneten Sachverhalten.

1) Vergl. Philosophisches Wörterbuch, begründet von Schmidt, H., Stuttgart, 1969, S. 396

Wer keinen Erfolg im Leben hat und wem das Schicksal nicht günstig gewesen ist (Glück im ersten Sinn), wird wohl kaum den Zustand dauerhafter innerer Zufriedenheit erleben können (Glück im dritten Sinn). Erfolg und ein günstiges Geschick machen es eher wahrscheinlich, daß jemand mit seinem Leben insgesamt zufrieden sein kann. Das Moment des Glückens scheint demnach eine notwendige, wenn auch nicht zureichende Bedingung für den Zustand dauerhaften Glücks zu sein.

Dieses besteht ganz gewiß auch nicht in einer bloßen Summierung oder Anhäufung zahlreicher und vielfältiger Glückserlebnisse (Glück im zweiten Sinn) - ein Umstand, der von vielen Menschen übersehen wird. Dennoch wird man auch sagen müssen, daß ohne jegliches Glückserlebnis kein dauerhaftes Glück sein kann. Die Erfahrungen intensiver Freude vermögen eine dauerhafte Zufriedenheit zu vertiefen und zu steigern.

Vielfach haben Ethiker auf die Frage nach dem in sich Guten oder nach dem Inhalt eines glücklichen Lebens geantwortet, das einzig den Menschen Erfüllende oder für ihn um seiner selbst willen Erstrebenswerte sei die Lust bzw. Freude. Diese werttheoretische Auffassung, Hedonismus genannt, steht vor allem in Deutschland in sehr schlechten Ruf. "Der Gedanke, daß das Leben keinen höheren Zweck habe als die Lust, kein besseres und edleres Ziel des Wollens und Strebens, stoße bei vielen Menschen, deren Fühlen und Trachten in höchstem Maß achtenswert sei, auf eine eingewurzelte Abneigung", schreibt Mill.¹⁾ Eine solche Lebensauffassung erscheine ihnen in äußerstem Maß niedrig und gemein, als eine Ansicht, die nur der Schweine würdig sei. Auf Angriffe dieser Art sei zu antworten, nicht die Hedonisten, sondern ihre Ankläger ließen die menschliche Natur in einem entwürdigenden Licht erscheinen, da kein Hedonist

1) Vergl. Mill, J.S.: Utilitarianism, Oxford, Blackwell, 1949, S. 81

jemals unterstellt habe, Menschen wären zu keiner anderen Lust fähig als zu der der Schweine.

Diese eingefleischte Abneigung gegenüber dem Hedonismus kann schon dann einer vorurteilsfreieren Einstellung Platz machen, sobald man sich entschließt, den zu einem Lasterwort gewordenen Ausdruck "Lustprinzip" etwa durch den Ausdruck "Prinzip der Lebensfreude" zu ersetzen.

Nach dem ethischen Hedonisten ist also allein die Lebensfreude um ihrer selbst willen erstrebenswert - wobei er durchaus nicht nur an sinnliche Freuden, wie sie primär mit der Befriedigung physiologischer Bedürfnisse verbunden sind, sondern vor allem auch an die geistigen Freuden denkt, die aus dem Umgang mit anderen Menschen und aus geistigen Betätigungen aller Art erwachsen. Eine angemessene Erörterung des Hedonismus bereitet diesselben Schwierigkeiten wie die des Eudämonismus. Definiert man Lust bzw. Lebensfreude, wie etwa John Stuart Mill und Henry Sidgwick es getan haben, so weit, daß alles für den Menschen Gute überhaupt darunter verstanden werden kann, so fällt Lebensfreude wie Glück (im vierten oder fünften Sinn) mit den in sich Guten zusammen, und die hedonistische These wird logisch trivial. Gibt man dem Wort dagegen eine spezifische Bedeutung, so daß es für einen ausgegrenzten Seelenzustand steht, so erweist sich die hedonistische Behauptung als falsch. Gegen sie lassen sich dann dieselben Einwände erheben wie gegen den Eudämonismus.

In diesem spezifischen Sinn könnte Freude definiert werden als subjektiv befriedigende Empfindung, die mit der Erfüllung eines Strebens verbunden ist - wobei offenbleibt, ob dieses Empfinden stark oder schwach, dauerhaft oder vorübergehend, sinnlich oder geistig ist. Ist es sehr intensiv, sprechen wir von Glück als Glückserlebnis. Lebensfreude käme in Abstufungen dann dem gleich, was wir als Glück im zweiten Sinn bezeichnet haben; dieses wäre die höchste Stufe der Freude.

1.2 Humor und Freude

Humor ist eine Grundeinstellung zum Leben und trägt wesentlich bei, Freude zu erfahren. Was ist Humor? Helmut Zöpfl hat in einer umfangreichen Studie verschiedene Definitionen und Sichtweisen zum Humor zusammengestellt und miteinander verglichen. Aus dieser Sammlung werden nur einige wesentliche Begriffsbestimmungen herausgezogen, die zur gehaltvollen Erschließung dienlich sind.

Otto Julius Bierbaum hat den Humor um die Jahrhundertwende in einer recht prägnanten Weise definiert: "Humor ist, wenn man trotzdem lacht!"¹⁾

Phil Bosmans meint sogar, ohne Lachen läßt sich nicht leben:

"Lachen ist gesund. Du hast Lachen nötig.

Humor ist gesund.

Ob du an diese Seite deiner Gesundheit
wohl genug denkst?

Durch deine ganzen Sorgen
machst du dir Falten in dein Herz,
und schnell hast du dann
auch Falten im Gesicht.

Lachen befreit, Humor entspannt.

Lachen kann dich erlösen vom falschen Ernst.

Lachen ist die beste Kosmetik fürs Äußere
und die beste Medizin fürs Innere.

Regelmäßig die Lachmuskeln betätigen -
das ist gut für die Verdauung,
der Appetit kommt in Gang,
und der Blutdruck bleibt stabil.

1) Vergl. Zöpfl, H.: Grund zur Freude, München, Berlin, 1981, S. 25

Humor gibt dir ein Gespür für die Dinge,
wie sie sich zueinander verhalten
und wieviel Gewicht ihnen zukommt.
Lachen und Humor wirken sich aus
nicht nur auf deinen Stoffwechsel,
sondern auch auf deine Umgebung.

Lachen und Humor entlasten.
Sie verringern Spannungen und Tränen.
Sie befreien vom erdrückenden Ernst
der bleiernen Probleme,
von der erstickenden Luft des Alltags.
Lachen und Humor -
das beste Mittel gegen Vergiftung
von Geist und Herz.
Lachen und Humor machen den Weg frei
zu ungeahnter Lebensfreude.

Was ist ein verlorener Tag?

Ein Tag, an dem du nicht gelacht hast!"¹⁾

Ernst Petzold sagt: "Humor ist die Fähigkeit, heiter zu bleiben,
wenn es ernst wird."²⁾ Der Humor ist tatsächlich eine Kraft,
die das scheinbar Unabänderliche, von den Fesseln der All-
tagsvernunft Festgesetzte in spielerischer Weise ad absurdum
zu führen vermag. Damit ist der Humor ein Mittel, den er-
hobenen Ernst, die aufgeblähte Wichtigkeit und Geschäftig-
keit unseres Erwachsenenlebens aus einer Perspektive heraus
zu sehen, die seit jeher den Betrachtungen von Narren und
Weisen zugrunde lag. Heinrich Lützeler schreibt in diesem
Zusammenhang: "Wenn die Verlachung des eigenen Ich, die für
die Selbstironie kennzeichnend ist, sich auf die Welt als

1) Bosmans, Ph.: Vergiß die Freude nicht, Freiburg,
Basel, Wien, 1984, S. 28

2) Vergl. Zöpfl, H.: Ebenda, S. 26

Ganzes ausdehnt, wenn die Welt als fragwürdig empfunden und zugleich bejaht wird..., dann ist die Schwelle des Humors erreicht."¹⁾ Dies ist eine Sichtweise, die das eigentliche Wesen des Weltgeschehens entlarvt, ohne sich um die vielfältigen normativen Beschränkungen, die unser Leben engen, zu kümmern.

Humor, das bedeutet vom Etymologischen her das "Flüssige", ist also alles andere als etwas starres, ist etwas, das die Härte mildert, das Steifheit auflockert, ist ein wenig Feuchtigkeit, die verhindert, daß etwas zu trocken, zu sachlich, zu stur wird. Zwar kennen wir auch den trockenen Humor, aber Humor an sich ist eher, wie Karl Wolf definiert, als "Flüssigkeit des Geistes" zu verstehen. In dieser Eigenschaft kann er auch Einseitigkeiten verhindern und einer Sache den tierischen Ernst nehmen. Ein Mensch mit Humor nimmt sich und seine Meinung nicht absolut. Er überschätzt sich nicht und ist fähig, nicht nur sich selbst zu sehen, sondern auch andere. Man relativiert sich und seine Sorgen, weiß, daß es außer dem eigenen Ich andere Ichs und andere Probleme gibt, erkennt seine Grenzen und schätzt den anderen. Man betrachtet dann etwas einmal von einem anderen Blickwinkel, man wird fähig, einen größeren Abstand zu den Dingen zu nehmen. Bert Brecht meint: "Humor ist Distanzgefühl."²⁾ Wer darüber hinausschaut, kann auch einmal über etwas hinwegsehen, er beißt sich nicht fest, wird nicht verbissen, sondern ist der Großzügigere.

Ein weiteres Bestimmungsmerkmal ist die Nähe des Humors zur Phantasie und zum Schöpferischen. Phantasie ist ja ein Bestimmungsmerkmal des Menschen schlechthin. Der Humor lebt aus der Phantasie, aus der Kreativität, aus der Freude

1) Lützeler, H.: Fröhliche Wissenschaft, Freiburg, 1978, a.a.O., S. 17

2) Zöpfl, H.: Ebenda, S. 22

am Neuen. Kreativität verläßt eingefahrene Denkwege und ist durch Spontaneität und Originalität gekennzeichnet, alles Merkmale, die auch auf den Humor zutreffen. Phantasie und Humor können aus eingefahrenen Denkbahnen ausscheren, sie sind nicht eingleisig, nicht fixiert, sondern warten geradezu mit Unerwarteten auf.

In diesem Zusammenhang rückt Humor in die Nähe der Weisheit, die ja etwas Harmonisierendes an sich hat. Bierce stellt fest: "Weisheit ist ein besonderes Wissen, das über alles bisher Gewußte hinausgeht."¹⁾ Spurgeon nennt die Weisheit den rechten Gebrauch des Wissens²⁾, und William James sieht die Kunst der Weisheit darin, zu wissen, was man übersehen muß.³⁾ Humor ist also nicht eine bloß augenblickliche Lustigkeit, sondern eine Fähigkeit, weiter zu schauen, weiter zu fragen. Und da kann es auch sein, daß dieses Weiterfragen bis an die Grenzen des Menschseins gelangt, daß man wohl um die Gefährdung der menschlichen Existenz weiß, um Leid und Tod, und daß man trotzdem fröhlich ist. Carl Jacob Burckhardt schreibt: "Der wirkliche Humor, der menschliche, ist etwas, was nur bei tiefersten Menschen vorkommt, bei weisen, völlig unfanatischen Menschen."⁴⁾ "Trotz des Wissens um viel Schmerzlich im Leben, trotz des Wissens um die Unsicherheit und Fragwürdigkeit fröhlich zu sein, das ist Humor"⁵⁾, sagt Helmut Zöpfl. Vielleicht kann Humor überhaupt nur da entstehen, wo auch schon leidvolle Erfahrungen gemacht wurden oder wo man zumindest um diese weiß. Sigmund Graff meint: "Humor setzt Wunden voraus. Er ist eine Vernarbungsscheinung."⁶⁾ So steht Humor seltsamerweise oft in der Nähe

1) Vergl. Zöpfl, H.: Ebenda, S. 24

2) Vergl. Zöpfl, H.: Ebenda, S. 24

3) Vergl. Zöpfl, H.: Ebenda, S. 74

4) Vergl. Zöpfl, H.: Ebenda, S. 26

5) Zöpfl, H.: Ebenda, S. 25

6) Vergl. Zöpfl, H.: Ebenda, S. 36

von Tränen und Leid. Daß man zwar um diese Gefährdung des Lebens weiß, dennoch aber fröhlich ist, "Ja" sagt, ist kennzeichnend für den Humor. Aus diesem Grunde ist Humor mehr als eine Lebenseinstellung. Er hat zur Voraussetzung, daß man das Leben in seinen freudvollen und leidvollen Seiten erkennt und anerkennt. Er ist getragen von einer positiven Lebenseinstellung, einem Ja zum Leben, trotz allen Leidens, einer letzten Sinnbejahung.

Ein weiteres Kennzeichen von Humor ist, daß er von Herzen kommt und zum Herzen geht. Rudolf Binding schreibt: "Der Humor ist eine Eigenschaft des Herzens - wie die Liebe. Es gibt Menschen, die nicht lieben können; wahrscheinlich sind es dieselben, die keinen Humor haben."¹⁾

Herz, Geist und Intellekt müssen nicht als etwas Gegensätzliches gesehen werden. In der abendländischen Denktradition ist vielmehr das Herz als das Zentrum der menschlichen Person zu verstehen. Verstand und Gemüt münden im Herzen; es ist als das Symbol des Ganzen zu verstehen. Wer nur einseitig etwas betrachtet, also nur mit dem Herzen oder nur mit dem Verstand, wird Wesentliches nicht sehen.

Antoine de Saint-Exupéry beschreibt es wunderbar in dem Buch "Der Kleine Prinz": "Hier ist mein Geheimnis. Es ist ganz einfach: man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar."²⁾

Phil Bosmans drückt es ähnlich aus:

"Mehr als mit dem Verstand denkst du mit dem Herzen. Du siehst die Menschen und die Dinge mit dem Herzen. Alles siehst du mit dem Herzen. Dein Verhältnis zu deiner Umgebung: Es liegt an deinem Herzen. Was dein Herz mag, dafür wirst du dich einsetzen mit ganzem Kopf und aller Kraft. Ideen, Weltan-

1) Vergl. Zöpfl, H.: Ebenda, S. 37

2) Saint-Exupéry, A.: Der Kleine Prinz, Berlin, 1958, S. 72

schauung, Politik: Dein Herz wählt, wofür du kämpfst. Das Herz macht den Verstand hell, oder es macht ihn finster. Das richtige Maß des Herzens heißt: Liebe.

Ist das Herz voll von Mißtrauen und Egoismus, dann findet der Verstand niemals einen Weg zum Frieden. Das ist im übrigen die einzige Antwort auf alle Fragen nach den Früchten der endlosen Friedenskonferenzen, der runden und der grünen Tische. Die Leute lieben sich nicht, und dann werden sie sich auch nicht einig. Alles, was sie erreichen: ein labiles Gleichgewicht der Machtinteressen, gestützt auf gegenseitiges Mißtrauen. Dazu sollte man nicht Frieden sagen, wenn er nicht mehr bedeutet als gequältes Zusammensitzen der Völker wie auf einem brodelnden Vulkan oder gereiztes Zusammenwohnen der Personen unter einem Dach. Friede, Freude, Glück in der Welt - das sind keine Geschäfte des Verstandes, das ist Sache des Herzens. Ob man kommunistisch oder sozialistisch oder christlich zusammenlebt - alles ist im Grunde faul, ist das Herz der Menschen nicht gesund. Die erste Aufgabe für alle Menschen: Kümmere dich ums Herz!"¹⁾

Diese Gabe des Herzens ist aber keine angeborene Größe - man muß sich um diese Gabe bemühen. Es kommt auf das Dazutun des Menschen an, wie wir der Welt gegenüberstehen. Vor allem kommt es darauf an - wie schon mehrmals erwähnt - daß wir uns um eine positive Schau bemühen. Ein altes arabisches Sprichwort sagt: "Ärgere dich nicht darüber, daß der Rosenstrauch Dornen trägt, sondern freue dich, daß der Dornenbusch Rosen trägt."

Helmut Zöpfl fordert den Humor für die Erziehung.

"Gerade in der Erziehung stellt der Humor das Element dar, das verhindert, daß etwas zu trocken, zu sachlich, zu stur wird. Er ist das Öl, das die Wogen glätten kann, Reibungen

1) Bosmans, Ph.: Ebenda, S. 18 f.

verhindert oder mildert. Und in dieser Hinsicht ist es auch etwas Versöhnliches, Ausgleichendes. Kein Wunder, daß ein Spruch sagt: Erzieher ohne Humor seien wie farbenblinde Maler. Humor, der Schwimmgürtel auf dem Strom des Lebens - ist er nicht etwas ganz Wesentliches, wenn wir Erziehung als Lebenshilfe definieren, hilft er uns doch, das Leben mit seinen Schwierigkeiten zu bestehen, gleichzeitig aber immer in ihm das Großartige, Schöne zu sehen. Wenn wir in der Erziehung immer wieder davon sprechen, daß sie Hilfe zur wesensgemäßen Selbstverwirklichung leisten soll, dann leistet Humor für die Orientierung an dem, was wesensgemäß und wesentlich ist, wertvolle Hilfe: Er ist es nämlich, der, wie Erich Kästner sagt, 'den Augenblick an die richtige Stelle rückt' und 'uns die wahre Größenordnung und die gültige Perspektive lehrt'. Er macht die Erde zu einem kleinen Stern und uns selber bescheiden."¹⁾

Wenn die Forderung Freude in der Erziehung aufgestellt wird, so dient der Humor dazu, die Freude zu vermitteln. Er macht den Weg frei zu ungeahnten Lebensfreuden.

1.3 Bescheidenheit und Freude

Ein weiterer Terminus, der in das Umfeld der Freude einzuordnen ist, ist die Bescheidenheit. Dieser Begriff ist aber genauso wie die Freude in unserem gegenwärtigen Denken arg an den Rand gedrängt. An seiner Stelle ist oft das Gegenteil getreten.²⁾

Im Mittelalter zählte die "Völlerei" zu den Hauptlastern. Heute dagegen scheint dieselbe "Völlerei", d.h. die Maß-

1) Zöpfl, H.: Weil ich dem Leben vertraue, Rosenheim 1984, S. 24 f.

2) Vergl. Manuskript, Lustgewinn als Lebensmaxime, S. 81 ff.

losigkeit im Genießen und im Verbrauchen von Konsumgütern, geradezu eine sozialökonomische Tugend geworden zu sein. Eine für Marktzwecke in Anspruch genommene hocheffektive Wirtschaft, nämlich die Werbepsychologie, weckt konsequent Wünsche. Für deren Befriedigung werden Waren produziert, die wiederum Wünsche hervorrufen, um den Absatz nicht nur zu erhalten, sondern nach Möglichkeit zu steigern. Versucht man, die Folgen zu begreifen, so wird man sich kaum des Eindrucks verschließen können, daß manche Züge im zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Leben einen zunehmend höheren Grad von Primitivität und Brutalität annehmen.

Mit Werner Hofmann läßt sich erkennen, daß Primitivität und Brutalität nicht aus böartigen Anlagen entstehen und daher auch dem Subjekt nicht allein zur Last gelegt werden dürfen: "Die unaufhörliche Reizüberflutung durch die Massenmedien, der ein entsprechend süchtiges Verlangen nach Zerstreuung mittlerweile entgegenkommt, die erwerbswirtschaftliche Formen der Produktion, des Vertriebs, der Aufdrängung geistiger Massenware ziehen mit unerbittlicher Konsequenz die fortschreitende Verpöbelung des Geschmacks nach sich. Auf Urteilsbildung sind unsere vielfältigen Nachrichten- und Unterhaltungsgewerbe ohnehin nicht eingestellt. Im allgemeinen Bewußtsein haben sich in grotesker Weise die Bedeutungsgehalte des gesellschaftlichen Lebens verschoben, die Maßstäbe verrückt. Und je verzweifelter Zeitungen und Filmgesellschaften heute um ihren Fortbestand ringen, desto gröber werden die Mittel. Die allgemeine Deroutierung des Bewußtseins, die immer penetranter Überfremdung des Denkens setzt sich schließlich bei der jungen Generation in einen geradezu biologischen Verfall der Lernbereitschaft um, in ein kontinuierliches Sinken ihrer Aufnahmekraft, ihrer Fähigkeit zur Konzentration, in ein wachsendes Verlangen nach Zerstreuung. (...) Die selben Kräfte, die an der geistigen Substanz der Gesellschaft zehren, sind

seit langem daran, nicht nur die zweifelhaften Werte der spezifisch bürgerlichen Moral abzutragen, sondern gleichzeitig alle Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens überhaupt zu denaturieren. Längst hat die ethische Indifferenz des Gewinnprinzips alles in der Gesellschaft feil gemacht: Gesinnung, Ehre, Gewissen. Sie setzt sich über die Medien der Bewußtseinsindustrie auch unmittelbar um in eine zunehmende Brutalisierung des gesellschaftlichen Verkehrs. Keine Abscheulichkeit des gesellschaftlichen Daseins - wenn sie nur im Bereich des Individuellen bleibt! - die nicht willkommene Gelegenheit zur millionenfachen Kolportage wäre. Die systematische Propagierung der ausschweifendsten, der erfindungsreichsten Verbrechen macht die Einrichtung der Bewußtseinsindustrie zu wahren Brutstätten der Kriminalität, sie löst alle Rechtsbegriffe auf und zerstört die Maßstäbe gesellschaftlicher Sittlichkeit. Die Anarchie der einander widerstreitenden Privatinteressen kehrt wieder in den allgemeinen Formen gewalttätiger Selbsthilfe, die ihrerseits die ebenso rohe Zwangsgewalt des Staates auf den Plan ruft."¹⁾

In dieser hier nur durch Umriss andeutbaren ökonomischen und sozialen Situation muß der Zusammenhang zwischen Bescheidenheit und Freude aufgezeigt werden.

Jeder Mensch ist gehalten, sich über die Tatsache klar zu werden, daß mit jeder Entscheidung zu etwas auch eine Entscheidung gegen etwas verbunden ist. Es gehört zu den elementarsten Fähigkeiten des Menschseins, daß er sozusagen auch Ja zu einem Nein sagen kann. Der Mensch muß Grenzen akzeptieren, die ihm gesetzt sind, und er muß sich selbst Grenzen setzen können, um zu überleben. Das Zentrum solcher personaler Bemühungen soll in der Reflexion über Askese angegangen werden. Carl Friedrich von Weizsäcker hat sehr

1) Hofmann, W.: Verelendung. In: Folgen einer Theorie, Essays über "Das Kapital" von Karl Marx, Frankfurt a. M., 1972, a.a.O., S. 27 ff.

deutlich auf die Motivationsschwierigkeiten hingewiesen, mit denen wir an diesem Punkt zu rechnen haben. Auf der einen Seite fragt er, "ob nicht von uns allen eine grundsätzliche Verweigerung gefordert ist, eine radikale Abwendung von einer konsumtiv-technokratischen zu einer asketischen Weltkultur."¹⁾

Unter asketischer Weltkultur versteht er einen Lebensstil, der von weitem Horizont und von bewußter Einfachheit zugleich geprägt ist. Auf der anderen Seite sieht er sehr deutlich den prägenden Einfluß jener antiasketischen Grundmentalität, die uns alle umgibt.²⁾

Offenkundig haben die meisten Menschen vergangener Jahrhunderte in einer wesentlichen Beziehung unabhängiger gelebt. Ihre Bedürfnisse waren noch nicht "entgrenzt"; sie hatten gelernt, sich an dem wenigen, was ihnen zuteil wurde, genügen zu lassen. Allein die Geschenke, die Kinder zum Weihnachtsfest erhielten, können das belegen. Man gab den Kindern aufgesparte Äpfel und Birnen und vielleicht ein paar Nüsse. Das war die Bescherung. Zugleich war man in der Lage, sich auf den bevorstehenden Genuß wochenlang zu freuen. Das Gefühl der vollen Sättigung muß tiefes Behagen ausgelöst haben. Menschen in vielen Entwicklungsländern können das heute noch nachempfinden.

Askese soll als die Möglichkeit zum experimentierenden Verhalten gegenüber der eigenen Person verstanden werden, durch das allein sich Spielräume der Freude eröffnen. Es ist als die Fähigkeit zu verstehen, z.B. eingeschliffene Ernährungsgewohnheiten wieder auszulöschen, indem man sich über den Stellenwert von Essen und Trinken klarer wird. Es gilt nach dem alten Sprichwort zu erkennen, daß wir

1) Weizsäcker, C.F.v.: Deutlichkeit, München, 1978, S. 88

2) Vergl. Weizsäcker C.F.v.: Ebenda, S. 88 f.

essen, um zu leben, nicht aber leben, um zu essen. Unumgänglich scheint, Wege aus der Verschwendung in eine neue allseitige Bemessenheit zu erschließen, Gesinnungen erzieherisch zu vermitteln und neues Verhalten zu stützen. Es geht dabei etwa um die Wiederkehr von Achtung vor dem Teller Suppe und dem täglichen Brot. Unser Zeitalter dürfte das erste sein, in dem die elementare Freude auf eine bevorstehende Mahlzeit nahezu verlernt wurde. Es gilt zu verzichten zu lernen, sich zu bescheiden. Wir müssen einsehen, wie viele Dinge es gibt, die wir nicht unbedingt brauchen. Von Sokrates heißt es, daß er beim Gang über den Athener Markt bemerkt habe: "Wie zahlreich sind doch die Dinge, deren ich nicht bedarf."¹⁾ Hier ist aus der konkreten Situation - aus der Begegnung mit materiellen Produkten - das asketische Prinzip formuliert: die freudige Erkenntnis, nicht abhängig zu sein. Martin Buber hat ähnliches bei den großen Rabbinergestalten des Ostjudentums gefunden. Einer von ihnen sagte: "Mein Leben war damit gesegnet, daß ich nie eines Dinges bedurfte, ehe ich es besaß."²⁾ Bewußter Verzicht befähigt den Menschen zu einem gewissen Selbstbewußtsein, aus dem heraus er vor allem vor sich selbst erklären kann, er habe äußeren Aufwand nicht nötig. In historischer Hinsicht läßt sich feststellen, daß Hochkulturen nicht bestehen konnten, wenn es nicht in ihrer Mitte tonangebende Gruppen gab, die bewußt als "Verzichtende" lebten - nicht zuletzt aus der Erkenntnis heraus, daß es dann viel mehr Möglichkeiten für elementare Freuden gäbe. Helmut Zöpfl meint: "Man leistet garantiert mehr Lebenshilfe, indem man eine Freude durch ihre Seltenheit kostbarer und damit auch erlebbarer und erfahrbarer werden läßt."³⁾

1) Zitiert nach Martin, G.: Sokrates, Reinbeck, 1967, S. 36

2) Buber, M.: Werke, Bd. 3, Schriften zum Chassidismus, München, Hamburg, 1963, S. 274

3) Zöpfl, H.: Weil ich dem Leben vertraue, Rosenheim, 1984, S. 74

Phil Bosmans sagt: "Briefe, Anrufe, Gespräche versetzen mich in den Dschungel, in dem Menschen sich gegenseitig erniedrigen, quälen, zur Verzweiflung bringen. Hier triumphieren die unmenschlichen Instinkte des Menschen: Gier, Egoismus, Mißbrauch der Macht, Triebhaftigkeit, Heuchelei, Gewalt... Wenn ich dann ohnmächtig bei den vielen Opfern sitze, die am Ende ihrer Kräfte sind und mit ihrem Leben Schluß machen wollen, dann möchte ich in diesen Dschungel schreien:

Zurück, Menschen!
Zurück zum einfachen Leben,
zu den einfachen Dingen des Lebens!
Zurück zur Güte, Freundschaft,
Zufriedenheit!"¹⁾

Bescheidenheit bedeutet somit eine realistisch positive Einstellung zum Leben und zur Welt. Es bedeutet zugleich ein freiwilliges, bewußtes Verzichten um der Freude willen, um des Lebens willen. In der Rangfolge der wichtigen Lebensmomente muß das Sein gegenüber dem Haben deutlich den ersten Platz erhalten. Das kultivierte Existieren muß Vorrang haben gegenüber dem Konsumieren. Sein, das meint kultivierte menschliche Existenz, die nicht auf viel Haben angewiesen ist, um sich zu freuen und zu entfalten. Dazu müssen wir uns aber auch wieder auf eine Tugend besinnen, die in unserer Zeit in Vergessenheit geraten scheint, die Dankbarkeit.

Wieviel Freude ist dem Menschen verloren gegangen, der nirgends mehr die Möglichkeit entdeckt "danke" sagen zu können, weil ihm ja sowieso eigentlich alles geschuldet ist. Die Gesellschaft, der Staat, die Eltern, die Lehrer müssen ohnehin alles geben: Warum also noch danken? Wo aber alles geschuldet und damit selbstverständlich hingestellt wird,

1) Bosmans, Ph.: Ebenda, S. 22

bleibt kein Raum mehr für dieses Wörtchen. Ein Danke hat da vornehmlich seinen Platz, wo man weiß, es hätte auch anders kommen können, der andere hätte mir dies oder jenes gar nicht geben müssen. Er hat es aber trotzdem getan. Weil etwas gar nicht so sein muß, weil es nicht selbstverständlich ist, weil es auch hätte anders kommen können, deshalb freue ich mich und sage ein Danke. Notwendig ist eine Sensibilisierung auf das hin, was schön ist, was man gar nicht mehr sieht, oder noch nie gesehen hat, auf etwas, worauf sich lohnt zu achten, die Augen und Ohren aufzumachen und sich zu freuen, daß es so ist.

Was wäre es für eine traurige Welt, in der alles selbstverständlich ist, in der alles nur mehr in festen vorgegebenen Rahmen abläuft, wo alles bis ins Letzte organisiert, reglementiert ist. Was wäre eine Welt ohne Freiheit und ohne das beglückende Erlebnis, daß man etwas geschenkt bekommt: Wie oft sind wir allerdings versucht, alles einfach als gegeben hinzunehmen, daß wir unser Auskommen haben, daß wir gesund sind, daß wir zu essen haben usw. Leider merkt man immer dann erst angesichts einer Krise, daß vieles gar nicht so selbstverständlich war und daß wir allen Grund gehabt hätten, dankbar zu sein. Ohne sich eine Krise herbeizuwünschen, wäre es manchmal ganz gut, sich solcher Situationen zu erinnern, in denen nicht alles selbstverständlich war. Dankbarkeit hat auch etwas mit dem Gedächtnis zu tun, daß man zurückdenkt, wie es war und was man sich alles vorgenommen hatte, wenn es anders, wieder besser, würde. Denken wir nur daran, wie wir oft mürrisch und unzufrieden den Tag beginnen, ohne daran zu denken, daß jeder Tag unseres Lebens, wie unser ganzes Leben, Geschenk ist.

Der Münchner Schriftsteller Sigi Sommer hat das in seinen "Gedanken nach Sonnenaufgang" trefflich zum Ausdruck gebracht, wenn er schreibt:

"Blasius hat eine seltsame Angewohnheit. Jedesmal nämlich, wenn er morgens aus seiner Sperrholzschachtel kraxelt, setzt er sich noch einmal auf die Kante der Traumschublade und wundert sich. Jeden Tag wundert und freut sich Blasius aufs neue, wie fast alles bei ihm so schön funktioniert. Was es doch keinesfalls müßte, denn der Mensch besteht aus etwa fünf Millionen Einzelteilen. Drum zählt der Spaziergänger auch manchmal zuerst seine Zehen und jubiliert ganz leise, daß er immer noch alle zehne hat. Und warum sollte es eigentlich so selbstverständlich sein, wenn er sich bückt, um die Schuhbandl zu binden, daß er auch wieder hochkommt und nicht den Rest seines Daseins mit vier Füßen wie ein Cocktailtisch herumlaufen muß. Wer könnte ferner dafür haftbar gemacht werden, wenn die Augen bei einer Blickwendung einfach nicht mehr geradeaus zurückkehren wollten, so daß die Leute dann von einem solchen Menschen sagen würden: 'Schau dir bloß den an, der schielt ja so stark, daß ihm beim Weinen die Tränen über den Buckel hinunterlaufen.' Und wenn sich der Spaziergänger möglicherweise beim Rasieren ein bißchen schneidet, so ist er immer wieder hocherstaunt, daß da nur ein paar Tröpferl herauskommen, und daß er nicht einfach ausläuft... Und nur wenige Leute denken sicher nach Sonnenaufgängen daran, was sich der liebe Gott und seine ganze Firma doch fast jeden Tag Neues einfallen lassen müssen, meint Blasius. Und was das bloß für eine Riesenarbeit ist, zum Beispiel die Vögel auf der ganzen Welt während der Nacht wieder mit einem Schlüssel aufzuziehen, so daß sie am Morgen allesamt ihr zustehendes Lied singen und nicht versehentlich 'Die Wacht am Rhein' oder 'Coca-Cola' schreien statt 'Kuckuck', 'Tirili' oder dergleichen. Doch viele Menschen kennen halt leider nur einen einzigen Vogel, und das ist jener ihres Autonachbarn. Oder denkt der kleine Mann - bis hinauf zum Arbeitsminister - womöglich auch einmal darüber nach, was es bei der überall

herrschenden Personalknappheit wohl für eine Menge Arbeit ist, den Himmel königsblau zu streichen, ohne Streifen und ohne daß die Farbe sofort wieder abblättert. Und wer kämmt die Sonne morgens, wenn sie sich aus dem zerwühlten Wolkenbett herausrappelt, damit ihre gelben Haare so schnurgerade werden wie Strahlen?"¹⁾

Dieses Thema "Aufwachen" hat auch Phil Bosmans dargestellt:

"Jeden Morgen ein neuer Tag: dafür dankbar sein. Oder hast du vor dem Leben Angst? Fällt es dir zu schwer? Gehst du jeden Abend ins Bett mit einem Seufzer der Erleichterung: 'Gott sei Dank, wieder ein Tag vorbei'? Vielleicht langweilst du dich zu Tode. Vielleicht kommt dir alles sinnlos vor. Vielleicht hast du zuviel Wohlstand und bist geistig daran eingegangen. Vielleicht sind die vier Räder deines Autos zu deinen wichtigsten Gliedmaßen geworden. Vielleicht hat dir das Fernsehfenster alle gesellige Stimmung gestohlen. Vielleicht verlangst du dauernd nach Vergnügen. Das wird dich niemals befriedigen.

Du bist kein Mensch mehr, wenn du dich vom Meinungsdruck zu einem Wesen umprägen läßt, das produziert, profitiert und konsumiert. Es blühen keine Blumen mehr für dich. Es spielen keine Kinder mehr für dich. Es lachen keine Menschen mehr. Du bist tot, weil du in deinem Herzen die Liebe sterben läßt. Du suchst das Glück, wo es niemals zu finden ist: in Sachen ohne Sinn und ohne Leben, in Dingen, die dich betören, aber nicht ernähren.

Aufwachen! Aufstehen!

Mensch werden!

Morgens geht die Sonne auf,
und nichts merkst du davon."²⁾

1) Sommer, S.: Gedanken nach Sonnenaufgang. In: Kinder, wie die Zeit vergeht, München, 1973, S. 233 f.

2) Bosmans, Ph.: Ebenda, S. 50

Vielleicht sollten wir uns auch gelegentlich an das schöne Dankgebet von Matthias Claudius erinnern:

"Ich danke Gott und freue mich
wie's Kind zur Weihnachtsgabe,
daß ich bin, bin! Und daß ich dich
schön menschlich Antlitz habe."

Bischof Keppler schreibt: "Es gibt eine Kunst, immer fröhlich zu sein, und sie ist nicht einmal allzu schwer. Man muß nur sich selbst dazu erziehen, daß man die kleinen Freuden sieht, schützt und dankbar genießt. Man muß Auge und Herz dafür offenhalten, sonst nimmt man tausend Freuden gar nicht wahr und hat dann natürlich auch nichts von ihnen (...). Ein ausgezeichnetes wirksames Mittel zu diesem Zweck ist die Pflege der Dankbarkeit und die Übung der Danksagung. Wahrlich, wenn man sich selber den dankbaren Sinn ausbildet und für alles Gute, das jeder Tag bringt, von Herzen Dank sagt, in erster Linie dem himmlischen Vater, von dem jede gute Gabe kommt, dann wird bald kein Mangel an Freude mehr sein, dann wird man immer mehr Freuden entdecken, die man zuvor noch nicht beachtet hatte. Was man schätzt, dafür ist man dankbar, und wofür man aufrichtig dankt, das weiß man auch zu schätzen und zu werten."¹⁾

1) Keppler, P.W.: Mehr Freude, Freiburg im Breisgau, Berlin, Karlsruhe, Köln, München, Straßburg, Wien, 1919, a.a.O., S. 110 f.

2. Freude - der Motor unseres Lebens

Glück, Humor und Bescheidenheit haben wir als Umfeldphänomene von Freude festgelegt. Der Motor aber, der das Leben in Gang hält, der es antreibt und lebenswert erscheinen läßt, ist die Freude. Freude ist der Kern jeder Seinserziehung. Sie ist die Grundstimmung des Lebens. Sie bewahrt den Menschen vor der seelischen und geistigen Verkümmern. In der Freude erlebt der Mensch ein Mehr seiner Persönlichkeit. Wer in lebenswerter Weise leben will, benötigt Freude.

Max Rössler sagt sinngemäß: "Pflanzen brauchen Sonne, um gedeihen zu können, des Menschen Herz braucht Freude."

Der heilige Augustinus weiß: "Die Seele nährt sich von dem, an dem sie sich freut."

"Freude ist der Äther, der alles verbindet, die Freude hält Gott und die Schöpfung zusammen", verkündet ein Mönch vom Berg Athos.

Friedrich Nietzsche erklärt: "Wenn man klug ist, ist einem allein darum zu tun, daß man Freude im Herzen hat."¹⁾

Die Freude bereichert so den Menschen, sie "bereichert" seine geistigen Kräfte, indem sie diese gewissermaßen im Jetzt der Freude uneingeschränkt bejahend bestätigt. Damit kann sie zu einem starken Antrieb werden, die persönlichen Fähigkeiten weiter zu entwickeln und zu vervollkommen und darf deshalb nach einem Wort von Goethe als "Mutter aller Tugenden" gelten.

Voraussetzung, daß der Mensch zu einer solch positiven Lebenseinstellung gelangt, ist Lebens- und Sinnbejahung der Ich-Identität.

1) Nietzsche, F.: Werke, Bd. 2, Schlechta K. (Hrsg.), München, 1960, S. 329

2.1 Lebens- und Sinnbejahung als Bedingung für die Entwicklung von Ich-Identität und Freude

Der von Erik Erikson geprägte und unter psychosozialem Aspekt abgehandelte Begriff Ich-Identität meint die "Identität des wahrnehmenden, handelnden, denkenden Subjekts, die als Ich, als Selbst der Person erlebt wird."¹⁾

Ein wesentlicher Aspekt dieses Zustandes ist, "daß dieses Identitätsgefühl die Fähigkeit vermittelt, sein Selbst als etwas zu erleben, das Kontinuität besitzt, dies 'das Gleiche' bleibt, um dementsprechend handeln zu können."²⁾

Die Bedeutung der Ich-Identität geht aus dem folgenden Zitat hervor: "Es gibt in dem Dschungel der menschlichen Existenz kein Lebensgefühl, kein Bewußtsein, lebendig zu sein, wo das Gefühl der Ich-Identität fehlt."³⁾

Die wesentlichste und grundlegende Bedeutung für den Aufbau der Ich-Identität kommt dem Vertrauenserlebnis zu, das in der frühen Kindheit erworben wird und sich ein ganzes Leben lang aufrecht erhalten muß. Dieses Vertrauenserlebnis konstituiert sich mit zunehmender Erfahrung zu einer bejahenden Grunddisposition des Kindes gegenüber der Welt und seiner eigenen Person. Ein wesentlicher Aspekt des Vertrauenserwerbes besteht darin, daß das Kind sich trotz seiner Unzulänglichkeiten angenommen fühlt, also als Mensch, der an sich Wert besitzt.

Wenn nun der Vertrauenserwerb Bedingung ist für Ich-Identität, so muß auch die daraus resultierende Grunddisposition der

1) Hehlmann, W.: Wörterbuch der Psychologie, Stuttgart, 1968, siehe Stichwort Ich-Identität

2) Erikson, E.H.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart, 1968, S. 36

3) Erikson, E.H.: Ebenda, S. 234

Lebensbejahung als Bedingung für die Entwicklung der Ich-Identität gesehen werden. Denn wo Zweifel, Vorbehalte, Skepsis und Angst überwiegen, werden bestehende Entfaltungsmöglichkeiten nicht wahrgenommen und können folglich auch nicht realisiert werden. Die gewonnene Ich-Identität ist zu schwach ausgeprägt. Mit dieser grundsätzlichen Lebensbejahung ist logischerweise auch eine generelle Sinnbejahung verbunden. Man kann wohl schwerlich zum Leben "ja" sagen und alles, was dieses Leben ausmacht, als sinnlos betrachten. Damit würde man die erste Form der Zustimmung, nämlich das "Ja" zum Leben gleichsam aufheben.

Sicherlich kann auch eine Handlung an sich sinnvoll sein, aber ihre "Richtigkeit, als die isolierte und damit abstrakte Übereinstimmung einer einzelnen Intention mit dem einzelnen Intendierten ist 'sinnhaft' nur in einer eingeschränkten, partialen Bedeutung."¹⁾ So kann von Sinnbejahung eigentlich nur dann gesprochen werden, wenn dieses "Ja" sich nicht nur auf den Augenblick bezieht, sondern von einer höheren, absoluten Zustimmung getragen ist.

Um mit Walter Tröger zu sprechen, ist "unser Denken nicht damit zufrieden, daß unsere einzelnen Handlungen einzelne Ziele haben. Wir suchen das Ziel für die Gesamtsumme unseres Lebens, ein Ziel von dem aus alle anderen erst ihren subjektiven Wert (d.h. den Anreiz für unseren Willen) empfangen, ein zentrales organisierendes Prinzip, das uns vor dem Auseinanderfallen in lauter einzelne Beanspruchungen und Bedürfnisse bewahrt und in die vielen Auswahlentscheidungen, die wir treffen müssen, wenn wir handeln wollen, eine Linie, die Linie unserer Identität, bringt."²⁾

1) Müller, M.: Erfahrung und Geschichte, Freiburg, München, 1971, S. 125

2) Tröger, W.: Erziehungsziele, München, 1974, S. 201

Das kann natürlich nicht heißen, daß die generelle Zustimmung sich durch eine Ansammlung lebensbejahender Situationen konstituiert. Vielmehr ist im Verlauf des Lebens ein stetiges Bemühen notwendig, den Sinn der Handlungen ausfindig zu machen und diese in einen übergeordneten Zusammenhang zu bringen, wenn die Identität aufrecht erhalten oder gestärkt werden soll. Sie wiederum ermöglicht dem Individuum das Erleben von "Kontinuität", einem Gefühl der Gleichförmigkeit, der Handlungseinheit und -richtigkeit.

2.2 Die Entwicklung der Ich-Identität aus psycho-sozialer Sicht

Die Entwicklung der Ich-Identität stellt die bedeutsamste Erfahrung für die Gesamtentwicklung der kindlichen Persönlichkeit dar und muß ein ganzes Leben lang aufrecht erhalten werden, wenn sich eine dauerhafte Ich-Identität entwickeln soll. In diesem Sinne entspricht ihm auch die pädagogische Forderung nach der Zustimmung zum Kind und dessen uneigennütziger Wertschätzung als Person.

Die Lebensgeschichte des Individuums ist gekennzeichnet durch Krisen der Ich-Struktur, die ausgelöst werden durch biologische und psychische Reifeprozesse, sowie durch soziokulturelle Änderungen. Die Ich-Identität des einzelnen bewährt sich durch seine Fähigkeit, diese Krisen im Wege der Reorganisation seiner Ich-Struktur zu bewältigen. Das Kind erfährt in jeder Phase seiner Entwicklung sowohl Einschränkung seiner Bedürfnisse als auch Chancen zu ihrer Befriedigung, wodurch ihm Notwendigkeit und Anstoß gegeben sind, seine Ich-Funktionen zu überprüfen und zu ändern bzw. weiterzuentwickeln. Wir haben hier das Schema eines Rückkopplungsprozesses vor uns.

Die Ich-Identität erhält sich also durch eine dauernde Balance zur Umwelt, ein labiles Gleichgewicht, dessen deutlichste Erschütterungen Erikson durch ein Acht-Phasen-Schema zu erfassen sucht, das acht große Krisen auf dem Lebensweg eines jeden Individuums nennt. Um reif zu werden, muß der Mensch fähig sein, seine Identität in allen acht Phasen zu wahren bzw. auszubauen, da eine nichtüberwundene Ich-Krise alle folgenden Schritte von vorneherein blockiert.

Der soziale Zusammenhang kann schon deshalb nicht außer acht gelassen werden, weil diese Krisen mit der personalen Umwelt in enger Verbindung stehen. Familiäre Bezugspersonen fungieren zugleich als Träger der Gesellschaft. Sie setzen als soziale Umgebung den Entwicklungsprozeß der Ich-Identität erst in Gang. Das Kind übt sich mit ihnen in den verschiedenen Formen sozialen Umganges, wobei die fundamentalste Bedeutung der Rolle der Mutter zukommt. Denn die erste Bedingung für den Ausbau der Identität ist jenes Vertrauenserlebnis, das der Säugling dadurch erfährt, daß seine körperlichen Bedürfnisse von außen befriedigt werden. Er ist in diesem Zustand restlos auf die Hilfeleistung seiner Umwelt angewiesen. Der Mutter obliegt es, diese Bedürfnisse zu stillen und dem Säugling dadurch ein "rudimentäres Gefühl von Ich-Identität"¹⁾ zu vermitteln. Erikson betont, "daß eine dauerhafte Ich-Identität sich nicht ohne das Vertrauen der ersten oralen Phase entwickeln kann; sie kann nicht zur Vollendung kommen ohne das Versprechen einer Erfüllung, die vom herrschenden Bild des Erwachsenen bis in die Anfänge des Säuglings hinabreicht, und die bei jedem Schritt in Kindheit und Jugend durch die greifbare Tatsache sozialer Gesundheit einzunehmendes Gefühl der Ich-Stärke schafft."²⁾

1) Erikson, E.H.: Ebenda, a.a.O., S. 241

2) Erikson, E.H.: Ebenda, S. 240

Durch die wiederholte Zuwendung und das damit verbundene Erleben des "Konstanten, Kontinuierlichen und Gleichartigen der Erscheinungen"¹⁾ festigt sich das Vertrauen des Kindes in seine eigenen Fähigkeiten als auch in die Zuverlässigkeit der Umwelt. Es lernt, daß Hunger und Schmerzen im Verdauungstrakt nicht den Charakter der Endgültigkeit besitzen. Indem es nicht in den jeweiligen Situationen ertrinkt, lernt es vertrauensvoll, Handlungen und Erwartungen auf die Realität abzustimmen. Demgegenüber steht das Ur-Mißtrauen. Kann das Kind nicht von Anfang an Vertrauen fassen, so stellt sich Mißtrauen als negative Erwartungshaltung ein und bedroht seine gesunde positive Weiterentwicklung. Erikson weist auf Schizophrenie und depressive Persönlichkeitsbilder als Folgeerscheinungen hin.

Das Erlangen von Vertrauen ist "die Grundlage des Identitätsgefühls, das später zu dem komplexen Gefühl wird, daß man in Ordnung ist" und "daß man ein Selbst besitzt."²⁾

Die Anhäufung von positiven Sozialisationserfahrungen verhilft dem Kind schließlich zur Ausprägung eines Selbstgefühls - der Ich-Identität - das ihm die Gewißheit vermittelt, auch weitere Schritte in Richtung auf eine greifbare Zukunft machen zu können.

Jede neue Erfahrung jedoch, besonders jene, denen das Individuum zum Zeitpunkt einer Krise ausgesetzt ist, gefährdet das Gleichgewicht des "Ich" und damit das Selbstbewußtsein. In jeder Phase können sich Frustrationserlebnisse einstellen, die psychische Störungen verursachen und sich bis zum völligen Zusammenbruch des "Ich" steigern können.

1) Erikson, E.H.: Ebenda, a.a.O., S. 241

2) Erikson, E.H.: Ebenda, a.a.O., S. 243

Die Erfahrung von Zuwendung und Liebe vermittelt dem Kind ein Selbstwertgefühl trotz erkannter Fehler und Schwächen. Es erfährt, daß die Wertschätzung seiner Person nicht in der Qualität seiner Leistung, Schönheit und Begabung begründet ist, sondern in ihrem natürlichen Eigenwert. Die uneigennützigte Wertschätzung seiner Person bewahrt das Kind davor, angesichts seiner Unzulänglichkeit und Ohnmacht objektiven Kriterien gegenüber in tödliche Scham zu versinken. Dadurch wird es fähig, Frustrationserlebnisse zu ertragen ohne dabei seine Identität zu verlieren.

Zwar hat die Familie einen wesentlichen Einfluß auf die Identitätsfindung bzw. -verhinderung des Kindes, ist aber letztlich nicht allein verantwortlich. Das Kind löst sich mehr und mehr aus der Familiengemeinschaft. Neben der Klasse als "Pflichtgruppe" bei Schuleintritt geht das Kind auch andere Gruppenverbindungen ein. Unterstützen bzw. fördern die jeweiligen Gruppen das bis dahin erworbene Vertrauensverhältnis so kommt es zu einer Ich-Stärkung, die das Kind für weitere Erfahrungen frei macht und ihm die Möglichkeit bietet, sich neue Handlungsursprünge zu setzen. Grundsätzlich müßte man annehmen, daß es ein leichtes sei, dem Kind bereits in seiner ersten Lebensphase das so notwendige Vertrauen zu vermitteln, sofern nur alle Mütter Kenntnisse von seiner Bedeutsamkeit besäßen.

Dem widerspricht aber die gegenwärtige gesellschaftliche Situation. Gesellschaftliche Verhältnisse der Mütter - besonders in unserer Zeit - sind wenig dazu geeignet, dem Kind Liebe und Zuwendung in angemessenem Maße angedeihen zu lassen.

Wenn eine wesentliche Bedingung für die Identität des Kindes darin besteht, daß das Kind sich trotz seiner Unzulänglichkeiten als Person bestätigt sieht, so darf die Mutter nicht in einer Gesellschaft leben, die den Menschen nach seiner

Zweckhaftigkeit beurteilt oder dessen Wert an seiner gegenwärtigen oder künftigen Leistung mißt.

Die Mutter ist selbst integriertes Mitglied dieser Gesellschaft und steht unter dem Einfluß der in ihr geltenden Wertvorstellungen, die wiederum die Beziehungen zu ihrem Kind bestimmen.

Die Mutter müßte weiterhin Lebensbedingungen vorfinden, die ihr genügend Zeit und Muße lassen, sich ihrem Kind zuzuwenden. Dem widerspricht aber die Tatsache, daß die meisten Mütter unserer Gesellschaft der Doppelbelastung von Beruf und familiären Verpflichtungen ausgesetzt sind und über all dem Alltagsstreß verständlicherweise ihren Kindern nicht in vollem Umfang gerecht werden können.

Ein anderer Gesichtspunkt bei dieser Betrachtungsweise ist, daß die Mutter ihrerseits bereits vorgeprägt ist durch eigene Erfahrungen und dadurch bedingt über eine stark oder schwach ausgeprägte Identität verfügt. Wie aber soll sie dem Kind ein Weltbild der Zuversicht vermitteln, wenn sie dieses selbst nicht besitzt? Wesentlich für die Entwicklung von Ich-Identität ist nicht "die Summe von Vertrauen, die das Kind seinen frühesten Erfahrungen entnimmt", auch nicht die "Quantität an Nahrung und Liebesbezeugungen", sondern vielmehr die "Qualität der Mutter-Kind-Beziehung".¹⁾

Das auf dieser Basis errichtete Vertrauensgefühl schafft beim Kind die Voraussetzung zur Annahme seiner selbst, aber auch die Fähigkeit, sich von anderen ohne Gefühle der Minderwertigkeit oder Unwürdigkeit annehmen zu lassen. Gerade dieses Annehmen-lassen ist aber Voraussetzung, um Bedürfnisse zu entwickeln und diese nicht in Scham zu verleugnen. Bedürfnisse nach Glück, Freude oder Liebe werden anerkannt, der Wille nach ihrer Befriedigung wächst, aber auch die Einschätzung der realen Gegebenheiten als Voraussetzung zur Verwirklichung der Antriebe ist gegeben. Die zunächst passive Hoffnung des Klein-

1) Erikson, E.H.: Ebenda, a.a.O., S. 243

Kindes erfährt durch den Spracherwerb und die Erinnerung eine Bestätigung und entwickelt sich zu einer aktiven, der Verlässlichkeit des Lebens vertrauenden Hoffnung.

Ist die Identität der Mutter aber gerade in dem Punkt gestört, so ist sie unfähig, eine qualitative Beziehung zu ihrem Kind herzustellen. Die Quantität von Liebesbezeugungen kann darüber nicht hinwegtäuschen, denn Kinder reflektieren auf höchst sensible Weise die Umgebung, in der sie aufwachsen; d.h., wenn sie sich zu gesunden Persönlichkeiten entwickeln sollen, müssen sowohl die familiären Bezugspersonen weitgehend genuine Persönlichkeiten sein, aber auch das Milieu, in dem sie aufwachsen muß genuiner Art sein. Ebenso dürfen die Erziehungsmethoden nicht so geartet sein, daß sie übergroße Schuldgefühle oder Angst erzeugen. Dies gilt sowohl für die Erziehung im familiären Bereich als auch für gesellschaftliche Institutionen. Größtmögliche Freiheit, Gerechtigkeit und die Anerkennung der Menschenwürde sind in jedem Fall eine wesentliche Bedingung für die Entfaltung und Ich-Stärkung eines jeden Individuums. Ein gut entwickeltes Selbstwertgefühl und die wachsende Zuversicht hinsichtlich der Verlässlichkeit des Lebens unterstützen wiederum die Lebens- und Sinnbejahung des Kindes und ermöglichen ihm ein aktives, realitätsgerechtes und verantwortungsvolles Handeln.

Mit Beginn der Pubertät werden "alle vorher schon als zuverlässig empfundenen Werte der Gleichheit und Kontinuität wieder in Frage gestellt."¹⁾ Gleichzeitig aber erfährt auch die bis dahin erworbene Vertrauensgrundlage eine Erschütterung. Der Jugendliche empfindet zum erstenmal in seinem Leben die Bodenlosigkeit seiner Existenz. "Auf der Suche nach einem

1) Erikson, E.H.: Ebenda, a.a.O., S. 255

neuen Kontinuitäts- und Gleichheitsgefühl muß er viele Kämpfe der früheren Jahre noch einmal durchkämpfen."¹⁾

Lag es in der ersten Lebensphase vorwiegend an der Fähigkeit der Mutter, dem noch passiven und hilfsbedürftigen Kleinkind zu einem Selbstwertgefühl zu verhelfen, so sucht der aktive Jugendliche dieses Gefühl bei gleichaltrigen Gruppen. Sein Interesse konzentriert sich dabei auf den Vergleich zwischen seiner eigenen Selbsteinschätzung und der Einschätzung durch andere. Indem er sich in dieser Phase "scheinbar bis zum völligen Identitätsverlust mit... Cliquen- oder Massenhelden überidentifiziert"²⁾, gelingt ihm eine Ich-Synthese aus allen Kindheitserfahrungen, woraus sich dann ein neues Gefühl von Ich-Identität herauskristallisiert. Im Verlauf dieser Phase ist "das Gefühl der Ich-Identität... die angesammelte Zuversicht des Individuums, daß der inneren Gleichheit und Kontinuität auch die Gleichheit und Kontinuität seines Wesens in den Augen anderer entspricht..."³⁾

In dem Maße, in dem Ge- oder Mißlingen des Vertrauensserwerbes der ersten oralen Phase von gesellschaftlichen Verhältnissen beeinflußt werden, hängt auch der Erfolg der pubertären Ich-Synthese von ihnen ab.

Die Unverbindlichkeit von Traditionen und Normen in einer Industriegesellschaft und deren pluralistische Gesellschaftsstruktur bedingen gleichzeitig eine beziehungslos nebeneinander bestehende Pluralität von Gruppen. Der Jugendliche muß aus dem vorhandenen Angebot kollektiver Muster eine für ihn verbindliche Auswahl treffen. Traditionen und Normen können ihm wegen ihrer Unverbindlichkeit jedoch nicht als Orientierungshilfe dienen. So ist er gerade in einer Phase der Diffusion und Unsicherheit in einer besonderen Weise mit

1) Erikson, E.H.: Ebenda, a.a.O., S. 256

2) Erikson, E.H.: Ebenda, a.a.O., S. 256

3) Erikson, E.H.: Ebenda, a.a.O., S. 256

sich allein gelassen und seiner Augenblicklichkeit ausgesetzt - eine Situation, die die Entwicklung seiner Identität und sein Vertrauen in die Zuverlässigkeit der Welt erheblich gefährden kann.

Gelingt es dem Individuum in allen Phasen seiner Entwicklung, die Identität seiner Person zu wahren bzw. auszubauen, so kulminiert diese Ich-Identität schließlich in der "Ich-Integrität", die Erikson folgendermaßen definiert:

"Es ist die wachsende Sicherheit des Ich, hinsichtlich seiner natürlichen Neigung zu Ordnung und Sinnerfülltheit. Es ist eine postnarzistische Liebe zum menschlichen Ich - nicht zum Selbst - ein Erlebnis, das etwas von einer Weltordnung und einem geistigen Sinn vermittelt, gleichgültig wieviel diese Erkenntnis gekostet haben mag."¹⁾

Die wesentlichste Bedingung für die Entwicklung von Ich-Identität beruht - wie anfangs gesagt - auf dem Vertrauens-erlebnis, das sich nur entwickeln kann, wenn das Kind sich in seiner ganzen Breite seiner Menschlichkeit angenommen sieht. Daraus ergibt sich dann die Basis, daß der Mensch seiner Welt positiv gegenüber sehen kann; er soll mit Optimismus daran gehen, seine kleine Welt zu erobern. Er soll lernen, wie das Leben zu bestehen ist: mutig, unternehmungslustig, zuversichtlich. Dieses Ziel ist recht umfassend. Zu ihm gehören auch Einsicht in die Möglichkeit und Grenzen des Menschseins, Erfahrungen der personalen Freiheit, Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit, das verantwortliche Hineingestelltsein in die Welt, das Angelegtsein auf Selbstverwirklichung und Weltgestaltung. "Notwendig erscheint hier eine grundsätzliche Einsicht in die menschliche Natur, der Aufweis der Entscheidungsmöglichkeit des Einzelnen, das

1) Erikson, E.H.: Ebenda, S. 263

Erkennen der eigenen Möglichkeit und Grenzen, im Sinne des 'kritischen Ja', trotz Härten des Lebens, ein Hinführen zur Stellungnahme zu den letzten, sinnbedrohenden Gegebenheiten des Lebens: Leid, Verzweiflung, Krankheit und Tod. Erziehung zur Freude, Freude erleben und Freude geben ist ein daraus resultierendes wichtiges Ziel."¹⁾

1) Zöpfl, H., Heigl, J.: Erziehung zwischen Gesellschaftsanspruch und Kindbedürfnis, München, 1982, S. 92 f.

3. Freude ist Gabe und Aufgabe

Pascals Wort: "Der Mensch ist für die Freude geboren" weist darauf hin, daß es für den Menschen nichts Schöneres und Erstrebenswerteres gibt als die Freude. Es ist eine Grundhaltung, die das Leben lebenswert macht.

Freude ist somit Ausdruck echter Lebenssteigerung. Hermann Hesse hat es treffend ausgedrückt: "Der Mensch, so wie ihn Gott gedacht und wie die Dichtung und Weisheit der Völker ihn manche tausend Jahre verstanden hat, ist geschaffen mit einer Fähigkeit sich zu freuen an Dingen, auch wenn sie ihm nichts nutzen, mit einem Organ für das Schöne. An der Freude des Menschen am Schönen haben stets Geist und Sinn in gleichem Maße teil, und solange Menschen fähig sind, sich mitten in den Drangsalen und Gefährdungen des Lebens solcher Dinge zu freuen: eines Farbenspiels in der Natur oder im gemalten Bilde, eines Anrufes in den Stimmen der Stürme und des Meeres oder einer von Menschen gemachten Musik, solange ihnen hinter der Oberfläche der Interessen und Nöte die Welt als Ganzes sichtbar und fühlbar werden kann, worin vom Kopfdrehen einer spielenden jungen Katze bis zum Variationsspiel einer Sonate, vom rührenden Blick eines Hundes bis zur Tragödie eines Dichters ein Zusammenhang, ein tausendfältiger Reichtum an Beziehungen, Entsprechungen, Analogien und Spiegelungen besteht, aus deren ewig fließender Sprache den Hörern Freude und Weisheit, Spaß und Rührung zuteil wird - solange wird der Mensch seinen Fragwürdigkeiten immer wieder Herr werden und seinem Dasein immer wieder Sinn zuschreiben können, denn der 'Sinn' ist ja eben jene Einheit des Vielfältigen, oder doch jene Fähigkeit des Geistes, den Wirrwarr der Welt als Einheit und Harmonie zu ahnen."¹⁾

1) Hesse, H.: Ausgewählte Gedichte, Bd. 342, Frankfurt a. M., 1970, S. 59

Zugleich ist hiermit ausgedrückt, daß Freude Gabe und Aufgabe ist. Wir können nicht nur auf gute Stimmung warten, sondern müssen lernen, die Augen aufzumachen und einer Sache, einem Erlebnis auch die positiven Seiten abzugewinnen. Deshalb ist es notwendig, die Dinge nicht einseitig zu sehen, sondern den rechten Blickwinkel zu finden bzw. auch ein wenig hinter sie zu blicken, darüber hinaus zu schauen, mehr zu sehen. Zwingend notwendig ist dafür eine optimistische Haltung im Sinne einer grundsätzlichen Lebensbejahung. Der Verfasser ist überzeugt, daß es eine mehr als lohnenswerte Aufgabe ist, auf die erfreulichen Seiten des Lebens aufmerksam zu machen und die Augen und Ohren zu sensibilisieren für das Schöne und Gute, das es auch in einer manchmal unheil scheinenden Welt immer wieder zu entdecken gibt.

Ulrich Hommes sagt zu recht: "Man muß an das Leben auch glauben wollen, um es Tag für Tag neu zu empfangen, und voll Zuversicht es schließlich selbst ungefragt weitergeben."¹⁾

Das bedeutet aber, daß wir uns erinnern an das, was Freude ist und sein kann: "Dies heißt, sich nicht nehmen lassen, daß es neben dem Beängstigenden und Bedrohlichen, dem Schmerzhaften und Schrecklichen auch das Schöne und Gute gibt in dieser Welt, etwas, das leicht macht und frei."²⁾

Es ist - wie später noch ausführlich erläutert wird - ein ganz wichtiger Auftrag der Erziehung, dieses positive Lebensgefühl als Erziehungsziel zu postulieren.

Therese von Lissieux meint: "Die Freude steckt nicht in den Dingen, sondern im Innersten der Seele." Wir brauchen deshalb die Mängel der Welt nicht kritiklos zu übersehen, sondern sie

1) Hommes, U.: Erinnerung an die Freude, Freiburg, Basel, Wien, 1978, S. 40

2) Hommes, U.: Ebenda, S. 9

nur mit dieser Kraft "Freude" überwinden und bestehen. Das beinhaltet wiederum: das Gute, das Schöne, das Lebenswerte zu erkennen. Freude wird hier zur Aufgabe. Diese Freude ist erreichbar, wenn wir uns um sie bemühen. Wenn man in der Frühe aufsteht und unbeschwert von Krankheit und Not den Tag beginnen kann. Ist das nicht Freude - objektiv feststellbar?

Phil Bosmans unterstreicht diese Erkenntnis:

"In der Sonne parken

Ich laufe auf dieser Welt nicht ewig herum. Zwischen der Ewigkeit vor meiner Geburt und der Ewigkeit nach meinem Tod habe ich genau meine Zeit, auf unserem kleinen Planeten zu parken. Ich habe meine Parkuhr. Ich kann den Zeiger nicht zurückstellen. Ich kann in meine Uhr kein Geld stecken und sie länger laufen lassen. Meine Parkzeit ist unerbittlich begrenzt. Es gibt keine Behörde, die etwas für mich tun kann. Mein Leben ist wie mein Name, den ich in den Sand an der See schreibe, ein kleiner Wind, und alles verweht.

Was nun?

Eins ist sicher zu sagen: nicht traurig sein, vielmehr probieren, in der Sonne zu parken und nicht im Wespennest der jagenden, zernagenden Sorgen.

Den Tag schön machen. Begeistert sein vom Licht, von der Liebe, von den guten Menschen und den guten Dingen.

Freundlich sein und herzlich zu dem alten Mann, der weiß, daß seine Parkuhr abgelaufen ist, zu den Kranken, den Behinderten, den Enttäuschten, den Betrogenen und den vielen Unglücklichen, die keinen Platz mehr an der Sonne fanden. Ihnen und allen Menschen um mich herum den Tag schön machen. Mehr brauche ich eigentlich nicht zu tun, um selber glücklich zu sein.

In der Sonne parken
und die Parkuhr laufen lassen."¹⁾

Fast überall wäre mit offenem Aug und Ohr etwas aufzunehmen, das die Stimmung hebt und belebt. "Nimm den Tag wahr", lehrten schon die Römer. Man muß sich darum bemühen. "Gibt es nicht immer etwas, das da ist für mich und das mich froh machen will, das Weiß einer Wolke am Himmel zum Beispiel, der Duft eines Strauches vor dem Fenster, zu essen und zu trinken auch und miteinander zu reden? Jeder Tag, der uns geschenkt wird, ist voll von solchen Möglichkeiten, wir müssen sie nur entdecken und sie auch wirklich ergreifen."²⁾

Es ist eine Kunst des Lebens, Freude zu sehen, sagt
Phil Bosmans:

"Die Kunst des Lebens

Ich liebe die Menschen,
die um mich leben.
Ich liebe die Freude,
und so kommt die Freude zu mir.
Ich liebe die Freundschaft,
und so pflücke ich die Sterne
und ist mein Tag voller Seligkeit.
Ich brauche nichts zu besitzen,
um an allem Freude zu haben.
Es gibt soviel,
wenn ich auf die kleinen Dinge sehe
und auf die kleinen, die einfachen Menschen.
Es gibt soviel Überraschungen
und soviel Wunder,
die ich entdecke mit offenen Augen

1) Bosmans, Ph.: Vergiß die Freude nicht, Freiburg, Basel, Wien, 1984, S. 36

2) Zöpfl, H.: Ein gutes Wort zur rechten Zeit, Pfaffenhofen, 1983, S. 35

und mit geschlossenen Augen.

Die Kunst des Lebens ist, dieses zu sehen:

Es liegt in allen Dingen

eine Erinnerung

an das verlorene Paradies.

Ich weiß, daß es nicht leicht ist,

in den Himmel zu kommen.

Aber ich weiß auch genau, daß es unmöglich ist,

wenn der Himmel nicht zu mir kommt.

Der Himmel muß auf Erden beginnen,

überall, wo Menschen Freunde sind

und wo die Güte mit Freuden

von Hand zu Hand weitergegeben wird.

Aber es sind an jedem Himmel Wolken.

Ich bin nicht ständig in Stimmung.

Freundschaften verschleißen

und werden wie getrocknete Pflaumen.

Auch das ist kein Problem,

darüber muß ich nicht traurig werden.

Freundschaften wie getrocknete Pflaumen!

Ich gieße Wasser darüber,

und sie werden wieder dick.

Leben ist ein aufregendes Abenteuer

mit Gott und mit den Menschen

in einer Welt von Licht und Finsternis.

Ich will kein Held sein und kein Märtyrer,

nur der kleine Kobold,

der die vergessenen Blumen pflückt

und über die Großen der Erde lacht,

die in ihren Sesseln thronen

mit Reichtum und Macht.

Ich liebe die Menschen,
die um mich leben.
Ich liebe die Freude,
und so kommt die Freude zu mir.
Ich liebe die Freundschaft,
und so pflücke ich die Sterne,
und ist mein Tag voller Seligkeit."¹⁾

Joachim Ringelnatz zeigt in ein paar Zeilen ebenfalls wie wichtig es ist, die Augen aufzumachen und das Schöne sehen zu lernen:

"In eines Holzes Duft
lebt fernes Land.
Gebirge schreiten durch die blaue Luft.
Ein Windhauch streicht wie Mutter deine Hand.
Und eine Speise schmeckt nach Kindersand.
Die Erde hat ein freundliches Gesicht,
so groß, daß mans von weitem nur erfaßt.
Komm, sag mir, was du für Sorgen hast.
Reich willst du werden? - Warum bist du nicht?"²⁾

Helmut Zöpfl hat häufig in seinen Gedichten diesem Gedanken Ausdruck verliehen:

"Ganz einfach

De Sonna aufsteign sehn
ausm Finstern der Nacht.
Durch frischn Tau barfuaß gehn,
wenn der Tag grad aufwacht.

1) Bosmans, Ph.: Ebenda, S. 56 f.

2) Ringelnatz, J.: In kleiner Auswahl, Berlin,
1975, S. 67

Derlebn wia im Frühjah
se alls wieder rüht
und de Welt jedn Tag
lebendiger wird.

An am Bach dort sitzn
und Füaß hänga nei,
am Wasser nachschaun
und traama dabei.

Auf Schwammerljagd gehn
im Wald in der Fruah
und Brotzeit dann macha
ganz gmüatli in Ruah.

Am Kind, an kloana
zuaschaugn, wias spuit,
wie eahm aa des Kleanste
als was Bsonders no guit.

Des alls, des kost wirkli
ganz wenig Geld
und bringt so vui Liacht
und Freud in dei Welt."¹⁾

Echte Freude kann man immer wieder erfahren, wenn schöpferische Lebenskräfte angeregt werden. Wir wissen von seelisch Kranken, wie helfend und heilend die sogenannte Beschäftigungstherapie für viele von ihnen geworden ist. Beim Malen, Töpfern, Musizieren und Basteln haben wir neben der Freude am Handwerklichen, die zu unserer Natur gehört, Erlebnisse des Könnens und Gestaltens, und diese haben innerseelische Auswirkung. Sie harmonisieren uns und können zum Ausdrucksmittel für vieles werden, das wir sonst ungelöst mit uns herumtragen; sie können ein Gefühl der

1) Zöpf1, H.: Das kleine Glück, Rosenheim,
1985, S. 15

Freude vermitteln, die wir fast nicht mehr kennen und die auch in unserem Alltag und auf unsere Umgebung ausstrahlt. Aber auch jedes andere Hobby, jede Liebhaberei, enthält Möglichkeiten der Freude. Ob wir Pflanzen oder Tiere studieren oder züchten, ob wir uns im uns möglichen Ausmaß mit Astronomie oder Gesteinskunde, mit Mythologie oder Graphologie, mit unseren Träumen oder mit Astrologie beschäftigen - wo immer wir die Natur und das Lebendige verstehen wollend betrachten, bereichert es uns, lehrt es uns wieder das Staunen und vermittelt uns Befriedigung und beglückende Erlebnisse.¹⁾

Freude zeigt sich auch im Körper, wie jeder bei sich selbst feststellen kann. Sie ist nicht nur Ausdruck der Gesundheit, sondern auch ein Quell und Förderer der Gesundheit. Freude mobilisiert die erneuernden, erhaltenden und heilenden Kräfte. Sie ist für den Körper das, was die Sonne für die Pflanze ist.

Christian Barnard hat es in einem Interview festgestellt:

"Lebensfreude ist die beste Medizin

Mich fragte kürzlich eine Reporterin: 'In den meisten Ländern der Erde hat man Ihnen Ehrendokorate verliehen, Ehrenbürgerrechte, Orden, Diplome - nur in Ländern wie der Bundesrepublik und der Schweiz nicht. Wie erklären sie sich das?'

Mich hat das zunächst überrascht, denn ich hatte mir diese Frage selbst noch nie gestellt. Aber ich glaube, man zögert hier mit solchen Anerkennungen, weil ich ein Professor bin, der so offen zeigt, daß er das Leben liebt. Wie kann ein Professor der Chirurgie in einem Nachtclub in Kitzbühel sich eine Gitarre greifen und ein paar Liebeslieder singen? Oder in der Jury zur Wahl einer 'Miß Schweiz' sitzen? Oder mit einer attraktiven jungen Freundin auf das Münchner Oktoberfest gehen?

Dieses Benehmen verträgt sich anscheinend nicht mit der Würde eines Mediziners. Mit seiner Verantwortung gegenüber dem Patienten.

Lebensfreude - die sich in vielen Dingen äußern kann, in wichtigen Entscheidungen und in ganz banalen Kleinigkeiten -

1) Vergl. Lersch, Ph.: Aufbau der Person, München, ⁵1952, S. 244 ff.

diese positive Lebensfreude scheint fast als unanständig zu gelten.

Das Leben voll ausschöpfen!

Aber ich denke nicht daran, mich wegen meiner Freude am Leben zu schämen. Mehr noch, ich halte sie für einen der wichtigsten Aspekte überhaupt. Denn jeder von uns sollte sein Leben voll ausschöpfen und - im Rahmen der gesellschaftlichen und moralischen Grenzen - seinem Leben die höchste Qualität geben.

Und mit Heuchelei, schlechter Laune und Pessimismus ist eine Lebensqualität nicht möglich.

Da mein ärztliches Tun stets die Wiederherstellung und Erhaltung der Lebensqualität zum Ziel hat, gehört zu diesem Tun auch, das zu fördern, was unser Leben stärkt: Glaube, Hoffnung, Liebe.

Ich habe das zu Hause erfahren. Mein Vater diente in der Heilsarmee und gab Glaube, Hoffnung und Liebe an diejenigen, die am meisten dieser Kraft bedurften: an die schwarze Bevölkerung in Beaufort-West, wo ich aufwuchs. Wir waren arm. Wir mußten mit Schicksalsschlägen in der Familie fertig werden. Mir wurde meine Karriere nicht leichtgemacht, mir fiel nichts in den Schoß. Mein Privatleben war nicht immer von Glück begünstigt. Seit zwanzig Jahren bin ich durch meine Arthritis ein Behinderter.

Nichts hätte ich geschafft ohne Glaube, Hoffnung, Liebe. Es ist die stärkste Medizin.

Ich habe es immer wieder erlebt: die Patienten die vor und nach einer Operation jammerten, sie würden sterben, es hätte ja doch alles keinen Zweck, das waren dann tatsächlich die Patienten mit den geringsten Chancen. Es waren Patienten, die teilweise ihre Krankheit selbst erzeugt hatten durch ihre Haltung und nun auch noch ihren Tod herbeischworen. Hoffnung ist kein leeres Versprechen, keine Illusion. Hoffnung ist eine ungeheure Kraft, der ich ganz vertraue. Mich haben deutsche Ärzte gemahnt: 'Wie können Sie sich nur in der ganzen Welt für ein neues Mittel wie Generat einsetzen und behaupten, damit könnten jetzt die Raucher ihre Lungen und die Streßgeplagten ihre Herzen schützen? Damit wecken Sie doch nur bei unzähligen Millionen eine Hoffnung!'
So ist es. Ich wecke Hoffnungen, das ist meine ärztliche Aufgabe. Was sollte ich denn sonst tun? Etwa Hoffnungen nehmen?

Dann nehme ich auch die Freude, das Lachen, das Lieben. Zur Gesundung und zur Gesunderhaltung des ganzen Menschen sind das jedoch unverzichtbare Voraussetzungen. Wir können unser körpereigenes Abwehrsystem noch so stark mit Medikamenten schützen, sobald es an der psychischen Hilfe für unser Abwehrsystem mangelt, bricht es letztlich zusammen und alles war umsonst.

Der einfachste und vielleicht wichtigste Rat, den ich für ihre Gesundheit geben kann, ist deshalb dieser: Nehmen Sie alles auf, was Freude bedeutet, Lachen bringt, Liebe bietet. Wenden Sie sich hin zur Wärme, zum Positiven, zum Optimismus. Das alles steckt als Körnchen selbst in der schwierigsten Lebenssituation.

Darum geht es mir. Während meiner ganzen Laufbahn, schon ehe ich Herztransplantationen durchführte, lag mir besonders daran, in den Menschen, die voller Angst, Sorge oder Verzweiflung waren, wieder Hoffnung zu wecken."1)

3.1 Freude ist lernbar

Dieses Gefühl der Freude bedarf der Ausbildung. Es darf sich ebenso wenig vordrängen wie das Denken. Es muß dem weiter und tiefer dringenden Verstehen dienstbar gemacht werden. Auf diesem Weg helfen Denken und Fühlen einander. Wird das Gesehene und Gehörte durch ein klares und angemessenes Erfassen plastischer, so wird auch das seelische Mitschwingen reicher und feiner, es überwindet die Stufe des massiven und verschwommenen Eindrucks. Umgekehrt wird das erfassende Eindringen, das Sehen der Formen und Beziehungen, die geistige Schau durch ein bereichertes und geläutertes Fühlen wieder neu angeregt und geleitet. Die Freude im Erleben soll jedoch sachgerecht und sachgebunden bleiben. Ein überbetonter Gefühlsaufwand ist in geistigen Dingen nie angebracht, eine gefühlsfreie Sachlichkeit aber bleibt unfruchtbar. Das Aufnehmen wie das Darbieten des Geistigen verlangt eine bestimmte geistige Haltung, eine Gesamtstimmung. Das Ergriffensein und die Bereitschaft zur Hingebung ohne überdeutlichen oder gar zur Schau getragenen Gefühlsaufwand. Die raschen Gefühlsreaktionen wie ein Erregt-, Gerührt-, Mitgerissenwerden usw. kommen an sich der Totalität des Geistigen noch nicht nahe, sie müssen erst für eine Vertiefung und Bereicherung des Erlebens verwertet werden.²⁾

1) Barnard, Ch.: Lebensfreude ist die beste Medizin. In: Münchner Wochenblatt Nr. 49/85, München, 1985, S. 12

2) Vergl. Lersch, Ph.: Ebenda, S. 244 ff.

Geistige Arbeit und geistiges Erleben müssen getragen und erfüllt sein von dem, was allein das Geistige wirklich lebendig erschließen kann: von der Be-geisterung. Durch sie tritt der Mensch ins Reich des Geistes und durch sie wird die geistige Sache wirklich lebendig und fruchtbar. Begeisterung ist kein Zustand, kein bloßes Erregt- und Bewegtsein. Sie ist weder eine Sache des Intellekts noch des bloßen Gefühls, sie umfaßt den ganzen Menschen.

Es gilt, ihr Wesen klar abzugrenzen gegen das, was man oft unter Begeisterung versteht. Man verwechselt sie leicht mit euphorischen Zuständen, mit einem rauschähnlichen Tausel oder einem vitalen Sich-Austoben, in dem von der Geistergriffenheit, von einem Sich-zu-Geist-Wenden nichts enthalten ist. Das Rauscherlebnis ist als subjektive Reaktion wohl in gewissem Sinne befreiend, aber nicht aufbauend. Ihm fehlt das Gerichtetsein, das Über-sich-Hinaus, durch das der Mensch erst zum Selbst wird.

Man könnte das Um und Auf der gesamten Bildungsarbeit vielleicht am besten so treffen, daß man den Horizont des Geistigen stets nach einem Zentrum ausrichtet, nach der Begeisterungsfähigkeit des Menschen. Auf sie soll sich alles Geistige stützen. Ohne sie wird es entweder zum bloßen Mittel für praktische Zwecke, zum toten Besitz oder zum Reizmittel für subjektive Zustände, ohne sie bleibt der Mensch im Reiche des Geistes nur ein beziehungsloser Teilnehmer oder ein eitler Genießer. Die Begeisterung ist die Mittlerin zwischen Mensch und Geist, sie wahrt beiden ihr Recht und weist beide in ihre Grenzen. Sie erschließt jeweils das Geistige in seiner ganzen Wesenskraft, so wie auch im Religiösen nicht ein Bestand von Glaubensinhalten und Glaubenssätzen den wahren lebendigen Glauben erzeugt und

wirksam macht, sondern immer nur die Inbrunst und die existentielle Kraft des Glaubenserlebnisses. Die lebendige Triebkraft im Glauben, im Schauen, im Erkennen, im Verstehen, im Gesamtbereich des Geistigen ist immer das Von-innen-Her, die Sehnsucht, das Offensein, die Bereitschaft.

Solche Bereitschaft zur Freude muß aber von Anfang an in der gesamten menschlichen Haltung gepflegt werden. Sie kennzeichnet den Menschen in seiner ganzen Gestalt und in seiner Daseinsart. Der Weg zu dieser Erlebnisbereitschaft beginnt auf der frühesten Stufe der Entwicklung und der Erziehung. Wie alle einzelnen Leistungen, das Urteilen, das Erkennen, das Schließen, das Überlegen und Prüfen, das Kombinieren und alles Erleben, Ausdrücken und Darstellen von Anfang an im Keim aufgebaut werden, so reicht auch das menschliche Grundverhältnis zu allem Geistigen wie das zu den Dingen und zu den Mitmenschen bis in die Wurzeln des Daseins. Lebendige Geistigkeit erfordert von Anfang an eine bestimmte menschliche Gesamthaltung. Zu dieser Haltung muß der Mensch hingeführt werden, sie muß geschult werden, sie muß erzogen werden.

Erziehung zur Freude steht somit unter denselben Leitsätzen wie die gesamte Erziehung. Sie stellt ihre Forderung an die Person des Erziehers und an die erzieherische Atmosphäre. Das Grundverhältnis zum Geistigen wird später in der Bildungsarbeit ausgeformt und gestärkt. Es kann auch viel durch Lehre und Mahnung geklärt und gefestigt werden, zu allererst aber muß es dem Kind und dem jungen Menschen vorgelebt werden. Die Fähigkeit zur Freude mit ihrer stillen inneren Macht wird wie die Liebe zu den Dingen und Lebewesen und die Achtung vor dem Du im Mitmenschen aus der erzieherischen Atmosphäre eingeatmet. Hingebungsfähigkeit, ehrliches Sich-Mühen um das Große und Ganze, Andacht, Ehrfurcht, das Emporblicken, das

Über-sich-Hinausgreifen, das alles bildet eine Grundstimmung, die sich über das ganze Erleben und Verhalten des Menschen ausbreitet. Daß dies alles zustande kommt, dazu bedarf es neben der entsprechenden Anlage einer bestimmten Haltung. Die Kraft des Von-Innen-Her muß gelockt und betreut werden. Der geistige Mensch muß an sich selbst wachsen, aus seinen eigenen Wurzeln, doch sein Wachstum verlangt eine fruchtbare Atmosphäre.

Daraus wird ersichtlich, wie wesentlich und wertvoll für den persönlichen Werdegang eines Menschen Arten des Verhaltens sind, die zu allen Zeiten den Pädagogen bekannt waren, heute aber vielfach in Vergessenheit geraten sind, ja nicht selten als verpönt gelten. Das Schweigen, das Hörenkönnen, das geduldige Aufnehmen, das In-sich-Gehen, das tiefere Verarbeiten, die Bescheidenheit, das Dankbarsein und das Reifenlassen. Wer alles das als passive Haltung mißversteht und darum verwirft, sieht nicht, daß eine solche Haltung in der Regel erhöhte geistige Kraft verlangt und zugleich fördert. Die Kraft der inneren Sammlung, der Ruhe, der Geduld, die Kraft zu einer tiefdringenden Auseinandersetzung ohne Aussicht auf ein rasches Erledigen, auch den Mut zu einem geistigen Suchen und Ringen. In unserer raschlebigen Zeit mit ihrer Vorliebe zum billigen Abreagieren soll die pädagogische Einwirkung den jungen Menschen nicht noch mehr in diese Richtung drängen. Sie soll ihn womöglich davor bewahren, zu den rasch Fertigen zu gehören, und ihm die Möglichkeit eines langen und fruchtbaren geistigen Werdens retten. Sie soll ihn zur Einsicht führen, daß diese Suche nach Freude, nach lebendiger Geistigkeit nie am Ende sein kann.

Die gesamte pädagogische Arbeit sollte von dem Grundgedanken durchdrungen sein, daß wahres Menschsein soviel bedeutet wie ein ständiges Wachsen und Werden.

Wenn heute viele Pädagogen den Emanzipationsgedanken als Hauptziel ihrer Arbeit am Kinde sehen, so darf aber auch nicht vergessen werden, den jungen Menschen zu veranlassen, sein "Sich" zu finden. Die klassische Bildungstheorie um die Mitte des Jahrhunderts hat sich eingehend mit diesem Zustand des Bei-sich-Seins beschäftigt.

Eduard Spranger sah in einem "Prinzip der Innenwelterweckung" ein entscheidendes Prinzip, "eine ganz neue Dimension der Menschwerdung".¹⁾

Ähnlich plädierte Oswald Kroh, daß in aller Entwicklung und Entfaltung Raum für echte Besinnlichkeit bleiben müsse.²⁾

Aber manche Pädagogen, die modern sein wollen, lächeln über solche Sätze, die ihnen überholt, konservativ, sogar reaktionär vorkommen. Alles was mit Verinnerlichung, mit einem existentiellen Gestimmtsein zu tun hat, sei schließlich doch nur Sentimentalität und Weltverneinung, Flucht vor der Welt, eine Illusion bürgerlicher Bildungs-ideologie, vor allem aber Verneinung aller Anforderungen, die jetzt und in Zukunft eine in ihre Existenz bedrohte Gesellschaft stelle. Sicher hat die Tendenz des Aus-sich-Heraus die wertvolle Aufgabe, Scheu oder Trägheit zu bekämpfen und ein ungutes und unfruchtbares In-sich-Verschlossensein zu verhindern. Sie hat Hindernisse wegzuräumen, aber sie bestimmt noch kein geistiges Gerichtetsein, sie ist nicht aufbauend. Den Menschen führt aber nicht eine bloße Befreiung zu geistiger und sittlicher Größe, zu einem vollen positiven bejahenden Menschsein, sondern nur gründliche, ehrliche innere Auseinandersetzung mit der

1) Vergl. ⁴Spranger, E.: Gedanken zur Daseinsgestaltung, Bonn, 1961, S. 79

2) Vergl. Kroh, O.: Revision der Erziehung, München, 1954, S. 80

auch mancherlei Wachstumsschmerzen und Mühen verbunden sind.

Wer den heranwachsenden Menschen in sich hineintreibt, will ihn beileibe nicht dazu drängen, daß er sich verschließe in einer unfruchtbaren und selbstgefälligen Innerlichkeit. Im Gegenteil, er soll in sich hineingetrieben werden, damit eben das zur Gestaltung drängende Von-innen-Her um so kräftiger und fruchtbarer werde, je fester es innen verwurzelt und je mehr es aus der Tiefe strömt. Der Mensch muß in sich hineingetrieben werden, damit er wirklich sein wahres Selbst findet. Nicht ein flüchtiges, unstetes, an Fremdes und Äußerliches gefesselt Ich, sondern ein Selbst, das sich in den Grundverhältnissen für das Ganze verantwortlich fühlt, das sich festhält, indem es sich um anderes müht und über sich hinausgreift. Wenn das Von-innen-Her lebendig und kräftig wird, dann wird aus allem Beiläufigen und Vorläufigen ein klar Gestaltetes. Aus den oberflächlichen Eindrücken wird ein innig verbundenes Aufnehmen, aus dem bloßen Gefallenfinden an etwas wird substantielle, liebende Hingabe.

Alles wesenhafte menschliche Werden, in der persönlichen Gestaltung wie in der Einfügung in die Welt, braucht Sammlung und Ruhe, es erfordert ein Verarbeiten und ein ehrliches Sich-Mühen um die Sache. Das Leben überfällt heute gerade den heranwachsenden Menschen mit einer Unmenge von Reizen und Anregungen, die meistens nicht im fruchtbaren Sinn anregen, sondern ablenken, zerstreuen, verwirren. Gerade deshalb muß die Erziehung bedacht sein, die Grundbefindlichkeit Freude in ihr Konzept zu nehmen. Die Erziehung soll auf Ursprünglichkeit, Gründlichkeit und Gediegenheit achten und soll die Bedingungen für Sammlung, Besinnung und Vertiefung schaffen.

Man setzt heute manchmal der Jugend und der großen Masse zu viel vor, ohne daß sie den rechten Hunger danach haben.¹⁾ Werte werden oft zu billig abgegeben wie in einem Ausverkauf der Kultur. Durch den Überfluß bietet man Ergebnisse an und macht alles mundgerecht und schmackhaft - wo aber bleiben die langen mühevollen Wege, die zu den Ergebnissen geführt haben, wo die innere Kraft, die alles erst erarbeiten und verarbeiten muß, wo die Geduld und Ausdauer, die manche Schwierigkeit und manche Enttäuschung überwinden müssen?

Das Geistige kann man nicht einfach übernehmen. Es gibt nur einen Weg, es zu erwerben. Das ist der der vollen Aneignung. Sich eine Sache aneignen heißt nicht nur, sich die Sache zu eigen machen. Es heißt ebenso, sich der Sache zu eigen geben. Der heranwachsende Mensch muß fühlen lernen, daß sich das Große nur dem schenkt, der sich wahrhaft darum bemüht, der sein Eigenstes dazu beiträgt.

3.2 Freude - eine christliche Verheißung

Die Frage, wie der Mensch Freude in seinem Leben erreichen kann, ist ursächlich eine anthropologische Frage.

Dank der Wissenschaft wissen wir, daß mit unermeßlichen Räumen und unvorstellbaren Zeiten im Weltall und im Weltgeschehen zu rechnen ist. In dieser ungeheuren räumlich-zeitlichen Weite des Universums ist der Mensch eine so nichtige Kleinheit, daß es geradezu lächerlich wäre, wenn man ihm ein notwendiges Dasein zuschreiben wollte. Es ist durchaus folgerichtig, daß anthropologische Weltanschauungen,

1) Vergl. Bescheidenheit und Freude im Manuskript, S. 118

die nur die Welt gelten lassen und den Menschen für ein ausschließlich weltliches Produkt halten, von ihm ebenso denken wie von einer Pflanze oder einem Tier oder einer Maschine, die im Weltgetriebe eine kurze Aufgabe zu erfüllen haben und dann zugrunde gehen können und müssen.

Eine Sonderbedeutung dagegen, ein Eigenwert, der über die Natur hinausragt, kann dann dem Menschen nicht zuerkannt werden; die brennende Sehnsucht nach persönlicher Vollendung wird als individualistische Entartung beiseite geschoben. Ganz anders enthüllt sich der Sinn der menschlichen Existenz, wenn man einsieht, daß ein solch zufälliges Wesen, wie der Mensch es ist, in seinem tiefsten Grund nur dann richtig erfaßt werden kann, wenn man der Frage nach seiner letzten Ursache nachgeht und sie zu beantworten sucht. Dann taucht die Gottheit als der Urquell des ganzen Kosmos auf, und im Lichte der Gottheit ist die Sonderstellung des Menschen gegenüber der Gesamtheit aller übrigen Wesen klar zu erkennen.

Was Christus verheißen hat und daher der Inhalt christlicher Hoffnung ist, ist Leben, näherhin ewiges Leben in Herrlichkeit und Freude.

Als Folge des Glaubens an Christus und seine Verheißungen erwächst in uns eine Freude, wie die Welt sie vorher nicht kannte: die Freude des Christen. Das Christentum bejaht die Sehnsucht des Menschen nach vollem und dauerndem Glück. Die Lehre Christi von dem ewigen Leben und der unermeßlichen Herrlichkeit fordert den Menschen auf zur Freude über das, was ihm bereits geschenkt ist, und zur Vorfreude auf das Wunderbare, was er noch erlangen soll. Das Wort "Eudaimonie" kennt das Neue Testament nicht. Schon dieses Fehlen des obersten Begriffs hellenistischer Tugend- und Glückseligkeitslehren zeigt den gewaltigen Abstand, der die neutestamentliche Theologie und Ethik von der zeitgenössischen

Philosophie scheidet. Dagegen sprechen die Schriftsteller des Neuen Testaments mit verschiedenen Ausdrücken immer wieder von Freude:

"Freut euch und frohlocket"¹⁾ spricht Christus. "Jubelnde Freude"²⁾ verheißt Petrus für das Ende der Zeiten. "Laßt uns freudig sein und frohlocken"³⁾ mahnt die Apokalypse. Sogar von einem "Hüpfen vor Freude"⁴⁾ ist die Rede. Der Engel meldet Christi Geburt den Hirten: "Fürchtet euch nicht! Denn seht, ich verkünde euch eine große Freude, die dem ganzen Volk zuteil werden soll."⁵⁾ Jesus beginnt seine öffentliche Lehrtätigkeit mit den Worten: "Erfüllt ist die Zeit und genahet hat sich das Reich Gottes, bekehrt euch und glaubt an die Frohbotschaft."⁶⁾

Der ersten Predigt in Nazareth legt er den Vers des Isaias zugrunde: "Der Geist des Herrn ist auf mir, denn er hat mich gesalbt; Armen frohe Botschaft zu bringen, sandte er mich",⁷⁾ und Jesus fügte hinzu: "Heute hat sich diese Schrift erfüllt vor euren Ohren."⁸⁾ Von da an weist er immer wieder auf das kommende Reich der Freude hin: "Freuet euch, daß eure Namen aufgezeichnet sind im Himmel."⁹⁾ In der jetzigen mühevollen Zeit gilt es, sich zu bewähren; dereinst wird Gott sprechen: "Recht so, du guter und getreuer Knecht!... Geh ein in die Freude deines Herren!"¹⁰⁾ Darum preist Jesus all jene selig, die schon heute ihr ganzes Sinnen auf den Morgen der kommenden Herrlichkeit richten: "Selig, die hungern und dürsten nach der Gerechtigkeit, denn sie werden gesättigt

1) Mt, 5,12

2) 1 Petr. 4,13

3) Apk 19,7

4) Lk 1,41

5) Lk 2,10

6) Mk 1,15

7) Lk 4,18

8) Lk 4,21

9) Lk 10,20

10) Mt 25,21

werden... Selig, die lauterer Herzens sind, denn sie werden Gott schauen... Selig, die Verfolgung leiden um der Gerechtigkeit willen, denn ihrer ist das Himmelreich... Freut euch und frohlocket, denn euer Lohn ist groß im Himmel."¹⁾

Wie eine Mutter nach den Schmerzen der Entbindung durch den Anblick ihres Kindes beglückt wird, so wird die gegenwärtige Trauer der Jünger "zur Freude werden."²⁾ "So habt auch ihr jetzt Trauer; doch ich werde euch wiedersehen, und euer Herz wird sich freuen, und eure Freude wird niemand von euch nehmen."³⁾

"Dies habe ich euch gesagt, damit meine Freude in euch sei und eure Freude vollkommen werden."⁴⁾

Auch Paulus, der nicht müde wird, die Berufung zum ewigen Leben in unermeßlicher Herrlichkeit in leuchtenden Farben zu schildern, legt großen Wert darauf, daß als Folge von Leben und Herrlichkeit die Freude in der christlichen Seele lebendig sei. "Brüder, freut euch"⁵⁾, schreibt er den Korinthern. "Freuet euch allezeit"⁶⁾, mahnt er die Thessalonicher. "Freuet euch allezeit im Herrn; nochmals sage ich, freuet euch!"⁷⁾ drängt er die Gläubigen von Philippi.

Diese Briefstellen lassen ahnen, wie seine mündliche Predigt geklungen haben mag. Nicht immer fügt er seinem Appell eine Begründung bei; diese ergibt sich ja ohne weiteres aus den Tatsachen unserer Erlösung. "Das Reich Gottes ist... Gerechtigkeit und Friede und Freude in Heiligem Geiste."⁸⁾ "Die Frucht des Geistes ist Liebe, Freude, Friede..."⁹⁾

1) Mt 5,6 ff.

2) Joh 16,20

3) Joh 16,22

4) Joh 15,11

5) Kor 13,11

6) Thess 5,16

7) Phil 4,4

8) Röm 14,17

9) Gal 5,22

Ferner verweist er, der als erster die Dreiheit von Glaube, Hoffnung und Liebe als Urquell des religiösen Lebens zusammengestellt hat, auf die Verknüpfung dieser Tugenden mit Freude. "Ihr wurdet Nachahmer von uns und vom Herrn, da ihr das Wort unter viel Bedrängnis aufnahm in der Freude des Heiligen Geistes." ¹⁾

"Der Gott der Hoffnung erfülle euch mit aller Freude und mit allem Frieden im Glauben, auf daß ihr überreich seid an Hoffnung in der Kraft des Heiligen Geistes." ²⁾

Also "freuet euch Brüder, werdet vollkommen, ermahnet einander, seid gleichen Sinnes, seid friedsam, und der Geist der Liebe und des Friedens wird mit euch sein." ³⁾

Schließlich verknüpft der Apostel drei Mahnungen zur Einheit: "Freuet euch allezeit! Betet ohne Unterlaß! Saget Dank bei allem! Denn das ist Gottes Wille in Christus Jesus für euch!" ⁴⁾ Die Freude soll sonach das Gebet begleiten, das Gott als Dank für die Gaben erwartet, die er verliehen und noch verheißen hat.

Ebenso finden wir in den Psalmen immer wieder das Hohe Lied der Freude.

Im Psalm 73 ⁵⁾ heißt es: "Das ist meine Freude, daß ich mich zu Gott halte und meine Zuversicht setze auf den Herrn."

Und im Psalm 16 ⁶⁾: "Darum freut sich mein Herr, und meine Seele ist fröhlich... Du tust mir kund den Weg zum Leben; vor dir ist Freude die Fülle und liebliche Wesen zu deiner Rechten ewiglich."

Psalm 118 ⁷⁾: "Dies ist der Tag, den der Herr macht; lasset

1) Thess 1,6

2) Röm 15,13

3) 2 Kor 13,11

4) 1 Thess 5,16 - 18

5) Psalm 73

6) Psalm 16

7) Psalm 118

uns freuen und fröhlich darinnen sein!"

Diese aus viele Stellen ausgewählten Beispiele aus dem Neuen Testament und dem Psalter sollen ausreichend sein, um erkennen zu lassen, daß zum Wesen des christlichen Glaubens Freude gehört. Zugleich wird erkannt, daß die Freude eine Pflicht gegen Gott ist. Gottes Werke und Gottes Gaben vermitteln dem Gläubigen Freude, sollten Freude vermitteln.

Nicht zu Unrecht spottete Nietzsche über die "vermummte Trübsal" mancher Christen; sie müßten "erlöster" aussehen, wenn man ihnen und ihrem Erlöser glauben sollte. In der Tat bedarf es der Erinnerung, daß nicht Weltschmerz, Weltflucht oder der kantische Imperativ der Pflicht, sondern das Gebot der Freude zu den Grundforderungen der neutestamentlichen Sittlichkeit gehört. Sie ist zugleich auch eine Pflicht gegen den Nächsten. Der heilige Paulus sagte: "Einer trage des anderen Last, so werdet ihr das Gesetz Christi erfüllen."¹⁾

Des anderen Last tragen bedeutet aber, den Nächsten Freude zu schenken. Wer die Menschen liebt, der liebt auch ihre Freude. Diese Dinge sind nicht zu trennen.

Wir müssen also die Freude pflegen, um das Gesetz Christi zu erfüllen. "Sich nicht freuen, ist die eine große Sünde des Neuen Testament."²⁾

Auch Sören Kierkegaard spricht diese Forderung aus: "Wenn man es richtig verstehen will, dann hat eigentlich jeder Mensch, der in Wahrheit ein Verhältnis zu Gott hat und mit ihm umgehen will, nur eine einzige Aufgabe, diese: froh zu sein."³⁾

1) Gal 6,2

2) Geyer, P.: Gott und die Seele, München, 1922, S. 495

3) Kierkegaard, S.: Tagebücher, hrsg. von Haecker Th., Innsbruck, 1923, S. 314

Alfred Delp schrieb im Gefängnis zwischen Verhaftung und Hinrichtung folgende Gedanken über die Freude:

"Was ist die Freude, die wahre Freude? Die Philosophen sagen, es wäre die Zufriedenheit und Gehobenheit des Gemütes über ihm zur Verfügung stehende Güter. Das mag für irgendwelche Phänomene der Freude stimmen, aber die Freude ist das nicht. Wie sollte ich sonst in dieser Zeit und in dieser Lage zu einer wahren Freude kommen? Hat es überhaupt Sinn, sich über die Freude viel Gedanken zu machen? Gehört es nicht zu den Luxusartikeln des Lebens, die in dem schmalen Privatraum, den das Kriegsgespräch zuläßt, keinen Platz hat? Und erst recht nicht in einer Kerkerzelle, in der man hin und her pendelt, die Hände in Eisen, das Herz in alle Winde der Sehnsucht gespannt, den Kopf voller Sorgen und Fragen? Und dann muß es einem in solcher Lage immer wieder geschehen, daß plötzlich das Herz die Fülle des zuströmenden Lebens und Glückes nicht mehr zu fassen vermag. Es gab und gibt die Stunden, in denen man getröstet ist und innerlich gehoben, in denen man die Sachlage genauso real und aussichtslos sieht wie sonst und doch nicht gram wird darüber, sondern es wirklich fertig bringt, das Ganze dem Herrn zu überlassen.

Und das ist nun das entscheidende Wort. Die Freude im Menschenleben hat mit Gott zu tun. Die Kreatur kann dem Menschen in vielerlei Gestalt Freude bringen oder Anlaß zu Freude und Freuden sein; aber ob dies echt gelingt, das hängt davon ab, ob der Mensch der Freude noch fähig und kundig ist. Und das wieder wird bedingt durch des Menschen Beziehung zum Herrgott. Der Mensch muß, um des wahren Lebens fähig zu sein, in bestimmten Ordnungen und Beziehungen zu Gott stehen. Auch die Fähigkeit zur echten Freude und die freudvolle Lebendigkeit selbst hängen von

bestimmten Bedingungen des menschlichen Lebens ab, von bestimmten Haltungen gegenüber Gott. Wo das Leben sich nicht als in Gemeinschaft mit Gott stehend und geschehend begreift, da wird es grau und grämlich und nüchtern und rechenhaft.

Wie müssen wir leben, um der wahren Freude fähig zu sein oder zu werden? Die Frage muß uns heute mehr als sonst beschäftigen. Der Mensch soll seine Freude so ernst nehmen, wie er sich selbst nimmt. Und er soll es sich und seinem Herzen und seinem Herrgott glauben, auch in der Nacht und in der Nöt, daß er für die Freude geschaffen ist. Das heißt aber: für ein erfülltes Leben, das um seinen Sinn weiß, das seiner Fähigkeiten sicher ist, das sich auf dem rechten Weg weiß zu seiner Vollendung und im Bündnis mit allen guten Geistern und Kräften Gottes."¹⁾

Es sollte uns zu denken geben, daß ausgerechnet dieser Mensch, der selbst leidvoll erfahren mußte, daß vieles im Leben keinen Sinn ergibt, die Freude beschwört. Der Mensch soll nicht resignieren vor dem Übel in der Welt. Er soll die Welt nicht fliehen oder das Unangenehme verdrängen. Er soll nicht Idealvorstellungen nachjagen, sondern in dieser Welt leben, so wie sie ist, aber mit dem göttlichen Auftrag zur Freude.

Alle Lebensweisheit gipfelt in den Wahrheiten der großen Religionen, die übereinstimmend besagen, daß jede Zeit arm, dunkel und unsicher ist, in der die Menschen sich zu wenig freuen. Denn die Freude des Herzens ist der Kraftspender für alles was lebt. Die Einladung zur Freude zielt somit auf die Veränderung der Welt; letztlich ist sie Auftrag, in dieser

1) Delp, A.: Gedanken über die Freude. In: Unterrichtsmodelle, Fach Religion 8, München, 1973, S. 17 f.

Welt die Gottesherrschaft zu verwirklichen.

Eine Schule, die in christlicher Denktradition steht und sich als eine christliche versteht, hat die unabdingbare Aufgabe sich dieses Erziehungszieles anzunehmen. Fragen nach dem Sinn des Lebens, der Lebensgestaltung, des Bezugs zum Mitmenschen, zur Gemeinschaft, zur Welt, müssen eine Beantwortung im Sinne des christlichen Denkens erfahren.

IV. Die Umsetzung von Freude in der Schule

1. Reformpädagogische Beispiele

Wie muß ein Unterricht beschaffen sein, der sich solch einer zukunftsorientierten Zielrichtung verpflichtet weiß? Wie können wir in unseren Schulen erreichen, daß unser Unterricht zu einem durch Freude fruchtbar werdenden und wirkenden Unterricht wird? So notwendig Theorie im Verständnis des Über- und Durchblickes ist, so unüberhörbar ist der Ruf nach der Praxis, und zwar so lange, als es nicht gelingt, den in der Schülerwirklichkeit erteilten konkreten Unterricht tatsächlich zu einem von Freude erfüllten und von Freude getragenen Unterricht auszugestalten.

Auf der Suche nach Lösungen ist der Verfasser auf den Fundus der Reformpädagogik gestoßen. Er teilt die Meinung Hans-Jürgen Ipflings: "Wir haben den Fundus der Reformpädagogik der zwanziger Jahre bei weitem noch nicht ausgeschöpft."¹⁾

Die Suchrichtung Reformpädagogik meint nicht die Revitalisierung von Modellen oder deren getreue Kopie; gemeint ist vielmehr, gesicherte, auch wissenschaftlich begründete Erfahrungen wieder aufzunehmen, um Fehler und Umwege zu vermeiden und dabei diese Erfahrungen von zeitbedingtem Ballast zu befreien und ins Heute zu übertragen. Die Suchrichtung Reformpädagogik weist nicht nur in eine Epoche der Geschichte der Pädagogik, es wird brennende Aktualität angetroffen. Hermann Röhrs wertet diese Epoche: "Die Reformpädagogik umgreift eine ungewöhnlich reiche pädagogische Epoche, in der weitaus die meisten der existentiellen Fragen, die gegenwärtig

1) Ipfling, H.J.: Innere Schulreform in Schulorganisation und Schulleben. In: Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung, Heft 2/1985, Trostberg, 1985, S. 12

im Zentrum der pädagogischen Diskussion stehen, entscheidend erörtert wurden. Wenn heute wieder Überlegungen hinsichtlich der Grundschule, der gymnasialen Oberstufe, des Verhältnisses von Lehren und Lernen sowie des Stellenwertes der emotionalen Bildung im Rahmen der kognitiven Arbeit einsetzen, so handelt es sich um Probleme, die während der gesamten reformpädagogischen Epoche lebhaft erörtert und im Rahmen von Schulversuchen praktisch erprobt wurden."¹⁾ Wir können darum begründet unterstellen, daß die Rückbesinnung auf Praxis und Idee der Reformpädagogik wertvolle Impulse für vor uns liegende Aufgaben bereithält, denn wir finden "nicht nur ein Vermächtnis, sondern darüber hinaus ein bedeutsames Unterpfand für die Gestaltung der pädagogischen Zukunft."²⁾

Wir wollen es bei dem pauschalen Hinweis belassen, daß Prinzipien einer kindgerechten Schule ihre Entsprechung in reformpädagogischen Grundsätzen finden. Zwar ist der Mahnung Baldur Kozdons zuzustimmen: "Das seinerzeit verbreitete Pathos können wir - in Anbetracht der damals schon sichtbaren Vorzeichen einer 'Mechanisierung der Erziehung' - sehr wohl nachempfinden, aber nicht auch für unsere Zeit in Anspruch nehmen. Wenn wir es auch für nötig halten, handgreifliche Verfehlungen gegenwärtiger Bemühungen auf pädagogischer und didaktischer Ebene einzudämmen, so liegt uns dennoch nicht daran, mit aufrüttelnden Mahnrufen, kernigen Sprüchen oder gar aufwendigen 'Programmen' neue Illusionen zu schüren."³⁾

Doch es geht darum, Erprobtes, das in einer akzeptierbaren anthropologischen Grundlegung wurzelt, in die institutionalisierte Gegenwart heutiger Regelschulen zu übernehmen - und

1) Röhrs, H.: Die Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover, 1983, a.a.O., S. 9

2) Röhrs, H.: Ebenda, a.a.O., S. 67

3) Kozdon, B.: Didaktik als "Lehrkunst", Bad Heilbrunn, 1984, S. 52

dies im Sinne einer inneren Reform. Ein paar Autoren seien an dieser Stelle genannt, die sich mit unserem Ausgangsproblem beschäftigten. In den Schriften der Pädagogen Gansbergs und Scharrelmanns - "Schaffensfreude", "Produktive Arbeit", "Herzhafter Unterricht", "Wege zur Kraft"¹⁾ wird ein von Freude getragener Unterricht gefordert. Das soll durch bewußt gewollte Weckung von "Schaffensfreude" (Gansberg), durch Erteilung eines "herzhaften Unterrichts" (Scharrelmann) und durch die Entfaltung der produktiven Kräfte (Gansberg) im Kinde geschehen. Gefordert wird eine Unterrichtsweise, die die Erlebnisse der Kinder mobilisiert, und zwar Erlebnisse, die aus der Schicht des Gefühlsleben stammen, dorthin auch wieder zurückwirken und von dort aus besonders tiefe neue Freude lebendig werden lassen. In der Schrift von Hermann Weimer "Weg zum Herzen des Schülers"²⁾ wird deutlich, daß der Unterricht durch die Mobilisierung der Kräfte des Herzens und des Gemütes der Kinder mit Freude erfüllt werden kann. 1908 greift Wilhelm Wetekamp in seinem Werk "Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht"³⁾ den Gedanken Freude im Unterricht auf. Er macht den Versuch, Schaffensfreude mit Selbstbetätigung zu koppeln. Dabei muß, so glaubt er, zwischen Schaffensfreude und Selbstbetätigung eine so innige und gegenseitig sich steigernde Korrelation hergestellt werden, daß durch die Selbstbetätigung Schaffensfreude erzeugt wird. Die Schaffensfreude weckt so wiederum neue freudige Impulse zur Selbstbetätigung. Es geht auch hier um die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde und um

1) Vergl. Gansberg, F.: Schaffensfreude, Leipzig, 1902 und Produktive Arbeit, Leipzig, 1923, Scharrelmann, H.: Herzhafter Unterricht, Hamburg, 1902 und Wege zur Kraft, Braunschweig, 1923

2) Vergl. Weimer, H.: Der Weg zum Herzen des Schülers, München, 1917

3) Vergl. Wetekamp, W.: Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht, Leipzig, 1919

die mit den sich entfaltenden schöpferischen Kräften eng verbundene schöpferische Freude des Kindes.

Bei Georg Kerschensteiner finden wir noch einen weiteren Ansatzpunkt, Freude im Unterricht zu verwirklichen. Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Schülers müssen gebunden sein an Arbeit - sei es manueller oder geistiger Art. Er ist der Überzeugung, durch völlige Hingabe an die Eigen-gesetzlichkeit der Sache entstandene "bündige Werk" eine noch größere und produktivere Freude zu erreichen. Ein gelungenes bündiges Werk erzeugt nämlich im Schüler, der es geschaffen hat, tief beglückende Gefühle der Erfolgsfreude. Diese Erfolgsfreude über die abgeschlossene und vollendete Leistung der Arbeit bewirkt, weitere Impulse bis hin zur Mobilisierung neuer Kräfte für neue Arbeitsvorhaben. Die didaktische Prämisse ist klar. Will man seinen Unterricht "in Freude" gestalten, muß man dafür sorgen, daß die Kinder möglichst viele gut gelungene "bündige Werke" in Selbst-tätigkeit und Selbständigkeit produzieren.¹⁾

Wertvolle Hinweise bei der Suche nach Lösungen finden wir bei Paul Georg Münch. Er bemüht sich, das ganze Unterrichts-geschehen vom Faktor der Freude her zu gestalten. In seinem Werk "Freude ist alles"²⁾ stellt er die Frage: "Wie macht's Freude im Unterricht?" Er verlangt: Freude muß ein Unter-richtsprinzip werden. Deshalb fordert er vom Lehrer, daß er für seine Person und für seine persönliche Weltanschauung existentiell von der Wahrheit überzeugt sein muß, daß Freude wirklich alles ist. Dann fallen dem aus der schöpferischen Freude heraus lebenden Lehrer die Einzelantworten für eine

1) Vergl. Kerschensteiner, G.: Die Schule der Zukunft - eine Arbeitsschule, München, 1908 und Begriff der Arbeitsschule, hrsg. von Dolch, J., München, Düsseldorf, Oldenburg, Stuttgart, 1961, S. 54, 99, 129, 140, 150

2) Vergl. Münch, P.G.: Freude ist alles, Leipzig, 1922

mit Freude zu erfüllende Unterrichtsgestaltung von selbst zu. Weil der Lehrer aus der Freude lebt, kann er auch in Freude und aus Freude neue Freude schaffend lehren. "Freude ist im Leben viel, im Kinderland alles."¹⁾

Münch bietet praktikable methodische Wege an, die heute ohne weiteres verwirklicht werden können. Wesentliche Punkte seines Buches seien hier vorgestellt:

1. Durch den Unterricht sollen in den Kindern freudige Erlebnisse ausgelöst werden; er fordert einen Erlebnisunterricht.
2. Der Unterricht muß durch besondere Lebensnähe sowohl in stofflicher als auch in didaktischer Hinsicht geprägt sein.
3. Freiluftunterricht verbunden mit schöpferischer Tätigkeit, z.B. im Schulgarten, bei Bestimmung von Pflanzen usw., erzeugt ganz von selbst eine Atmosphäre der Freude.
4. Gemeinsame Herstellung eines Gegenstandes - Münch zeigt es sehr anschaulich am Beispiel der Herstellung eines Kübels für Schulspeisung - erfüllt den Unterricht mit Freude.
5. Durch das Spiel wird Freude in den Unterricht getragen und hilft dem Kind, freudig zu lernen.
6. Mit Hilfe einer Problemstellung an Ort und Stelle, z.B. in einem Wald, wo Kinder in forschender Weise arbeiten, entsteht echte Entdeckerfreude und Freude am Suchen nach neuen Erkenntnissen.

1) Münch, P.G.: Ebenda, S. 11

7. Immer neue und echte Freude werde in den Kindern lebendig, wenn durch den Unterrichtsstoff das Rätselhafte, Wunderbare, Geheimnisvolle und Ehrfurchtszeugende hervortreten. Münch zeigt es am Beispiel eines Biologieunterrichts, Rechenunterrichts und Sprachlehreunterrichts. Dieses Wunderhafte löst tiefes Staunen aus, und so entsteht über das Staunen dieser Wunder in Natur, Zahlenwelt und Sprache echte, tiefe Freude.
8. Ganz bewußt soll mit Hilfe vieler, kleiner Einzelmaßnahmen in der Klasse ein deutlich spürbares Klima der Freude geschaffen werden. Notwendig ist dazu eine ungekünstelte Heiterkeit, die getragen ist von menschlicher Güte.
9. Der Lehrer als Gestalter des Unterrichts müsse versuchen, selbst ein durch Freude erfüllter und in Freude lebender Mensch zu sein. Von diesem ströme dann, gleich wie von der Sonne die Sonnenstrahlen, in immer neuen Formen Funken der Freude in den Unterricht hinein. Er erfährt so die schöpferische, beglückende und bereichernde Wirkkraft der Freude sowohl an sich selber als auch an seinem unterrichtlichen Tun und an den ihm anvertrauten Kindern.

Paul Georg Münch ist hier voll zuzustimmen. Freude ist eben ansteckend!

In seinem Werk "Kinderland" meint Münch, daß nicht neue didaktische Feinessen allein in der Lage seien, den Unterrichtsertrag zu steigern, sondern daß es letztlich nur die Freude fertigbringt. "Denn Anfang aller pädagogischer Weisheit, Quell aller Güte, Ende aller Schulmeisterei ist nun einmal das freudige Hineinhorchen in das Kind, das freudige Sichhineinfügen in seine kleinen Ansprüche und

Sehnsüchte, das freudige Erkennen dessen, was junge Saat zu ihrem Wachstum braucht: nämlich den Sonnenschein der Freude... Und wie beneidenswert ist dann doch ein Lehrer, der in diesem Sonnenschein der Freude wirkt! Da hat es sich in seine vier Wände eingefangen, das freudige Jungsein der Jugend. Und wie nun alles um ihn her sprießt und blüht! Wie jedes Kind leuchtenden Auges ihm sein kleines Herz voll Freude bringt - wahrlich, da ist ein Lehrer ein König im Glücksland! - Und: Wenn schon die Erde Himmel sein kann, dann ist es eine Schulstube, in der warme Freudigkeit alle Herzen aufschließt und in der ernste Freudigkeit dem Willen Auftrieb gibt zu gestraffter Arbeit und in der schöpferische Freude den Kindern zum höchsten Glück verhilft, zu dem freudigen Stolzbewußtsein, sich im Vollgenusse ihrer schöpferischen Kräfte zu fühlen."¹⁾

Bei all der Auseinandersetzung mit der reformpädagogischen Vergangenheit - sei es mit der Kunsterziehung (Lichtwark), mit den Landerziehungsheimen (Lietz, Wyneken, Wickerdorf, Geheeb), mit der Jugendbewegung, mit der Arbeitsschule (Kerschensteiner, Münch, Gaudig, Bolnski), mit den psychologischen und medizinischen Reformansätzen (Otto, Montessori, Decroly), mit dem sozialwissenschaftlich begründeten Ansatz (Petersen) oder mit dem dialogischen Prinzip (Buber) - stoßen wir auf pädagogische Gestaltungsräume, in deren Mitte stets der Schüler, das Kind steht mit seinen Interessen, Bedürfnissen und Erfahrungen. Um seinetwillen ist Schule da. Diese wiedergewonnene Einsicht entstammt der Reformpädagogik. Andere, in heutiger Schulpraxis bereits umgesetzte oder noch umzusetzende Anstöße aus jener vitalen pädagogischen Bewegung sind:

- Freie Unterrichtsformen, wie Gespräch, Partner- und Gruppenarbeit;
- Einsatz von Arbeitsmitteln (Montessori);

1) Münch, P.G.: Kinderland, Bonn, 1949, S. 12

- Förderung der Eigentätigkeit und -verantwortung des Schülers (Münch, Otto);
- Pflege der Meditation (wie Montessori, Ferrière, Decroly);
- Berücksichtigung der technischen und industriellen Bedingungen durch Projektmethode (Dewey, Kilpatrick, Freinet, Decroly, Münch).

Es ist noch einmal zu betonen: Es geht nicht darum, Modelle aus der reformpädagogischen Bewegung zu kopieren oder zu konservieren, sondern darum, Erprobtes, das in einer akzeptierbaren anthropologischen Grundlegung wurzelt, in die institutionalisierte Gegebenheit heutiger Regelschule zu übernehmen, neu aufzuarbeiten und dies im Sinne einer inneren Reform.

Reformpädagogisches Gedankengut fand auch in die neuen Richtlinien für die Hauptschule wieder Einzug. Es ist eine weitere Bestätigung, daß solch eine Suchrichtung nicht in die Irre geht.

Hier sei kurz der ermutigende Zuspruch der Richtlinien für die Hauptschulen zitiert:

- Unter 3.1 wird die Forderung erhoben, Unterrichtsinhalte auch gemäß "den Begabungen und Interessen der Hauptschüler" zu wählen.¹⁾
- Angeregt wird "Lernen an der Wirklichkeit", ein handlungsorientierter Unterricht "mit dem Ziel, Begriffe, Operationen und Lösungsverfahren zu erarbeiten, bei der Durchführung von Versuchen, beim bildnerischen Gestalten oder Herstellen von Gegenständen sowie bei Vorhaben, Erkundungen oder Praktika." (3.4)

1) Lehrplan für die Hauptschule, München, 1986

- Das Lernen des Lernens gilt als wichtige Aufgabe. "Durch den Gebrauch überfachlicher Lern- und Arbeitstechniken bekommen die Schüler Ordnungshilfen an die Hand, die es ihnen ermöglichen, Wissen selbst zu erarbeiten, darzustellen und zu gliedern sowie außerschulische Angebote, zum Beispiel der Medien zu nutzen." (3.5)
- Neben dem Fachunterricht wird der Unterricht "gelegentlich auch in Form von fächerübergreifenden Vorhaben und Projekten erteilt." (3.6)
- Gruppenarbeit sowie Partner- und Einzelarbeit werden ausdrücklich erwähnt.
- Gegen Stoffdruck und Hektik setzen die Richtlinien "Stoffbeschränkung... und Konzentration auf Grundlegendes und Wesentliches" sowie "notwendige Lernzeit" und "Ruhepunkte und Momente der Besinnung." (3.4)

Die Reformpädagogik hält für den Suchenden eine Fülle von Anregungen für die Gestaltung einer Schule, in der Kinder gerne und mit Freude gehen, bereit. Die Summe dieser Impulse, dieser reichhaltigen pädagogischen Bewegung, befindet sich im Jena-Plan Peter Petersens. Die Wertung wird u.a. durch Kruditzki, für den "der Jena-Plan..., die eigentliche, praktisch gewordene Synthese der großen Anstöße der Schulreformbewegung darstellt."¹⁾

Röhrs bezeichnet den Jena-Plan als "schöpferische Synthese" und zählt ihn "zu den Höhepunkten der Reformpädagogik als internationale Bewegung. Es gibt im deutschen Raum nur wenige Vertreter der Pädagogik, die in ihren Arbeiten so

1) Zitiert nach Klauen, Th., Skiera, E. (Hrsg.): Pädagogik der Menschlichkeit. Beiträge zum Petersen-Jahr 1984, Heinsberg, 1984, a.a.O., S. 10

bewußt die Impulse der globalen pädagogischen Diskussion aufgenommen haben wie Peter Petersen."¹⁾

In seinem Konzept werden als Bezüge deutlich: "Der Schulrahmen und die Lernspiele von Decroly; der Lehrgang, die Sonderkurse, der Gesamtunterricht von Berthold Otto; der Kapellengedanke, die Stufeneinteilung von Lietz; die Schulgemeinde, die pädagogische Rückschau, das Kurssystem von Paul Geheeb; die Projektmethode von Kilpatrick sowie das arbeitsunterrichtliche Verfahren von Georg Kerschensteiner und Adolphe Ferrière hinsichtlich des gruppenunterrichtlichen Verfahrens."²⁾

Dabei bleibt der Jena-Plan original, weil "er diese zum Teil einseitigen Lösungsversuche auszugleichen versteht und in seiner praktischen Gestaltung eine organische Ausgewogenheit erreicht. Das ist aber weniger das Ergebnis eines pädagogischen Ingeniums als des Versuchs einer exakten wissenschaftlichen Grundlegung."³⁾

Man kann - der Einschätzung Röhrs folgend - den Jena-Plan als "ein relativ gesichertes pädagogisches Plateau" ansehen, "auf dem sich jede pädagogische Diskussion, der es um die Gestaltung der Erziehungswirklichkeit in wissenschaftlicher Verantwortlichkeit geht, jetzt entfalten kann."⁴⁾

Starke Impulse kommen aus dem Überarbeitungsprozeß von Richtlinien und Lehrplänen, die den Schüler in seiner Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit wieder in die Mitte stellen und von diesem anthropologischen Ansatz aus eine Schule als "Lebensstätte" entwerfen, in der Schüler sich individuell und mit anderen entwickeln und bewähren sollen.

1) Röhrs, H.: Ebenda, a.a.O., S. 248

2) Röhrs, H.: Ebenda, S. 249

3) Röhrs, H.: Ebenda, a.a.O., S. 250

4) Röhrs, H.: Ebenda, a.a.O., S. 250

Diese Richtung läßt sich kennzeichnen als Suche nach einer sinn-vollen Schule. Durch das "Vordringen des mechanistischen Zeitalters...", klagt Peter Petersen, "...ist zugleich der Natur wie der ganzen Welt der einwohnende Sinn abgesprochen worden."¹⁾ Die Frage nach dem Sinn von Existenz ist die Frage gerade der heutigen Jugend, die angesichts weltzerstörerischer Machbarkeit und einer dadurch bedingten Zukunftsangst unter der Last bedrückender Lebensprobleme leidet.²⁾ Hier beziehen die Richtlinien Stellung: "Die Hauptschule ist offen für die Fragen der Heranwachsenden und unterstützt jeden einzelnen Schüler bei der Bewältigung seiner Lebensprobleme. Sie hilft ihm, sich selbst und seinen Standort in der Welt zu verstehen und gültige Maßstäbe zu gewinnen, und unterstützt ihn bei der Suche nach Sinngebung seines Lebens."³⁾

Eine sinnvolle Schule wird solchen Lebensfragen nicht ausweichen; sie wird sich nicht eingrenzen lassen auf eine Anstalt der Belehrung und Konditionierung. Sie wird um einen Standort bemüht sein, an dem die Spannungen erträglicher werden, denen sich die Schule ausgesetzt sieht: Einerseits eine Stätte der "Gemeinschaft" sein, durch die Erziehung wirksam werden und das Gute im einzelnen Menschen sich durch und für die Gemeinschaft entwickeln kann; andererseits eine Stätte der Ausbildung sein, die den Ansprüchen und Berechtigungen der "Gesellschaft" entspricht. Dieses Spannungsgefüge ist weithin unausgewogen. Vorherrschend ist immer noch "der Glaube an die intellektualistische

1) Petersen, P.: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Mühlheim/R., 1954, a.a.O., S. 35

2) Vergl. Manuskript, Angst - ein Symptom unserer Zeit, S. 91

3) Lehrplan für die Hauptschule, München, 1985, Leitgedanke 2.1

Ausprägung des Unterrichts durch Belehrung."¹⁾

In geradezu prophetischer Sicht hat Peter Petersen vor dreißig Jahren in seinem letzten Werk "Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit" Risiko und Begrenzung ausschließlicher Kopfarbeit beschrieben. Das Buch, das nach seinem Tode erst erschienen ist, kann gleichsam als Peter Petersens Testament gewürdigt werden.

In ihm mahnt er uns: "Als... mit der Überschätzung der Intellektschöpfung des Menschen die Ehrfurcht vor der Natur verlorenging, da ging mit dem Menschen ebenso die Ehrfurcht vor dem Mitmenschen verloren."²⁾ Und gegen "solches abstrakte Denken, (das) sich bald gleichsam in seiner eigenen Bewegung müde und matt läuft", rät er: "Ins volle Leben eintauchen, in dieses volle Leben, wie es uns umgibt und beansprucht, uns erhält und erfüllt."³⁾

Der Freude nähern wir uns nicht nur mit intellektueller Anstrengung, nicht nur mit abstraktem Denken. "Man findet die Wahrheit; sie ist eben schon da in der vollen, ungeteilten Wirklichkeit, in deren Mitte wir beobachtend und nachdenkend-erkennend hineingestellt sind."⁴⁾

Die Pädagogik Peter Petersens weist viele Merkmale auf, der sich eine Schule, in der Freude ein lebenswichtiger Faktor ist, verpflichtet fühlt. Schulen, die sich aufmachen wollen oder schon unterwegs sind zu solch einer Bildungsstätte finden viele Wegweiser in Richtung Jena-Plan. Sie treffen wieder auf eine (jahrzehntelang verlassene) Straße, die es solidarisch, konsens- und kooperationsbereit zu gehen und weiterzuführen gilt.

1) Dietrich, Th.: Beiträge zum Petersen-Jahr 1984. In: Klaben, Th., Skiera, E. (Hrsg.): Pädagogik der Menschlichkeit, Heinsberg, 1984, a.a.O., S. 30

2) Dietrich, Th.: Ebenda, a.a.O., S. 39

3) Dietrich, Th.: Ebenda, S. 33

4) Dietrich, Th.: Ebenda, S. 37

2. Pädagogische Bedingungen von Freude

"Ich schlief und träumte, das Leben sei Freude. Ich erwachte und sah, das Leben war Pflicht. Ich arbeitete, und siehe: Das Leben ward Freude."¹⁾

Die theoretischen Erkenntnisse über Freude stellen uns vor die Notwendigkeit, praktische Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Freude in unseren Schulen verwirklicht werden kann. Eine noch so leistungsorientierte Erziehungstheorie und -praxis werden nicht darüber hinweg sehen können, daß Freude eine Grundlage der psychischen, geistigen Gesundheit und ein lebenswichtiger Impuls für die Aktivitäten eines Menschen sind: Es soll ein leidenschaftlicher Appell an alle Bildungspolitiker sein, Schule so zu verändern - in unserem Sinne - daß diese Gedanken Fuß fassen können. "Die Probleme der Zukunft werden wir alleine nicht mit den Mitteln der Vergangenheit lösen können", meint Wilhelm Ebert.²⁾

Gefordert wird hier eine Neuformung unseres Verständnisses von den Aufgaben der Schule. Leitidee dieser Schule müßte die Überzeugung sein, daß die Wissensvermittlung nicht die Hauptaufgabe der Schule ist. Die Schule soll vielmehr dem Menschen helfen, seine Gesamtpersönlichkeit zur Entfaltung zu bringen. Der Mensch muß wieder mehr als Einheit, als Ganzes gesehen werden. Das Ganze ist immer mehr als die Summe seiner Teile. Der Mensch ist nicht in eine affektive und kognitive Komponente aufzugliedern. Kognitiver und affektiver Bereich begründen sich gegenseitig.

Ein solches Konzept wendet sich gegen ein mechanistisches Verständnis vom Menschen, das sich beispielsweise in der

1) Spruch des indischen Weisen, Rabindranath Tagore.
In: Indische Weisheiten, o.J., o.O.

2) Ebert, W.: Lehrer in einer Zeit des Wandels, München, 1984, S. 31

Euphorie des Plan- und Machbaren zeigt und zum "Lernziel-fetischismus" entartet. Schule soll wieder, wie sie Pestalozzi nannte, "Menschenschule" sein, in deren Zentrum der ganze, auf erzieherische Hilfe angewiesene Mensch steht.

Die Idee begründet sich aus anthropologischer Sicht, die die Tradition ebenso in den Blick nimmt, wie die Aufgabe gegenwarts- und zukunftsorientierter Entwicklung der Schule. Sie stellt sich die Frage nach dem Menschen und dem Sinn seiner Existenz. Sie bietet Hilfen, Leben in Verantwortung gegenüber sich selbst und gegenüber anderen zu bewältigen. Zugleich erweist sich diese Schule als Stätte von Erziehung und Bildung. Allerdings nicht in dem Irrglauben wertneutraler Vermittlung, sondern in der gewollten Annahme des Auftrages, Orientierungshilfe im Angebot der Werte, Normen und Ideale zu ermöglichen.

Viele, die über Erziehung in der Schule reden, meinen, daß ein Mensch, der das Richtige weiß, auch das Richtige tut. Sie meinen, daß "Kulturwissen und Wertbewußtsein, Haltung und Charakter... über die geistige Auseinandersetzung mit ausgewählten Bildungsgütern und ihr Erleben auszubilden sei."¹⁾ Dies ist eine große Fehleinschätzung. Der Mensch kann entscheiden, wie er mit seinem erlangten Wissen über die Natur, die Technik und das Sozialwesen umgeht. Er hat stets die Wahl, Handlanger für Chaos und Leid oder Kosmos und tiefere Freude zu sein. Deshalb müssen im Heranwachsenden Wertbewußtsein und moralisches Empfinden geweckt werden.

Die Erziehung zu solch positiv und verantwortungsbewußtem Handeln ergibt sich nicht von selbst oder quasi nebenbei. Es bedarf des gleichen planmäßigen Aufwandes wie für die Erarbeitung von Lehrstoff. Dazu gehört, daß Erzieher sich

1) Brinkmann, W.: Der Beruf des Lehrers, Bad Heilbrunn, 1976, a.a.O., S. 78

nicht scheuen, Haltungen, Einstellungen, erstrebenswerte Tugenden, in denen sich Wertvorstellungen konkretisieren, wieder beim Namen zu nennen, statt bei unverdächtigen, jedoch auch unverbindlichen Formulierungen von Erziehungszielen stehenzubleiben. Schulische Erziehung muß die Vermittlung von Werten bewußt und systematisch in Angriff nehmen. Durch Bildung, die, wie es Erich Geißler formuliert "auf den wissenden und urteilenden Menschen gerichtet" ist; durch Erziehung, die "es mit dem wollenden und handelnden Menschen zu tun"¹⁾ hat.

Wie bereits Johann Friedrich Herbart darlegte, geht es in jedem Unterricht um die Gewinnung von Erkenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die im freien Erleben und in personalen Begegnungen tiefere Schichten in der Seele ansprechen, Gefühl und Wille motivieren und durch lebendige Erfahrungen gewonnen werden. Unterricht und Erziehung sind für Herbart somit stets miteinander verbunden; denn für ihn gibt es keine "Erziehung ohne Unterricht, wie ich... keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht."²⁾

Schule als Ort erziehenden Unterrichts muß sich der Ganzheit des Menschen verpflichtet wissen, den personalen Kräften der Freude. Sie strebt jene zweifache pädagogische Aufgabe an, die Hülshoff als "Hilfe zur gütigen charakterlichen Haltung durch Erziehung" und als "Hilfe zum richtigen Erkennen durch Unterricht"³⁾ kennzeichnet.

Diese Hilfestellung muß in einem Rahmen geschehen, indem der Heranwachsende mit gefühlsmäßiger Zustimmung reagiert, denn

1) Geißler, E.E.: Die Schule, Theorien, Modelle, Kritik, Stuttgart, 1984, a.a.O., S. 237

2) Herbart, J.Fr.: Einleitung zur "Allgemeinen Pädagogik", Abschnitt 16, Bochum, o.J.

3) Hintz, D.: Schulleben - Einheit von Unterricht und Erziehung in der Schule. Problemgeschichtliche, erziehungstheoretische und schulkritische Untersuchungen, Hildesheim, Zürich, New York, 1984, a.a.O., S. 76

seine freudige Grundstimmung aktiviert sein Verhalten und motiviert ihn, es gerne zu tun. Zugleich hebt sich damit sein Anspruchsniveau, was zu einer intensiveren Auseinandersetzung führt und ihn bereit macht, freiwillig auf persönliche Bedürfnisse zu verzichten, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Durch diese Anstrengungsbereitschaft gelangt er eher zu Erfolgen, durch die er sich in seinen Intentionen bestätigt fühlt. Diesen Zusammenhang kennen wir durch eine Reihe von Untersuchungen. Zwischen intellektueller Leistung und Freude besteht eine enge Verbindung, so daß jede Förderung geistiger Fähigkeiten immer zugleich auch Veränderungen im motivationalen Bereich und in der gemüthften Einstellung hervorruft.¹⁾

Lernen bleibt daher ergebnislos oder zumindest unergiebig, wenn der Lernende sich nicht gefühlsmäßig, d.h. mit Freude an der Auseinandersetzung mit dem zu lernenden Sachverhalt engagiert, weil die gezeigten Leistungen sonst weit unter den Möglichkeiten zurückbleiben. Freude an einer Sache ist Voraussetzung für den Erfolg. Der Erfolg wiederum ist die Ursache für persönliche Befriedigung.

Lernpsychologisch ausgedrückt: Wer motiviert ist, kann mehr leisten. Wer etwas leistet, hat Erfolg. Die Bedeutung der Freude für die Motivation hat Ursula Kerpa aufgezeigt:

"Freude ist ein positives Gefühlserlebnis, das durch innere und äußere Reizbedingungen ausgelöst wird. Ihre Intensität ist eine Funktion der subjektiv erlebten Reizbedingung.

Ihre Qualität ist eine Folge der subjektiven Interpretation der Situation. Wird nur die aktuelle Situation erlebt, handelt es sich um einen Gefühlszustand: Wird darüber hinaus

1) Vergl. Ipfling, H.J.: Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung, München, 1978
Schell, H.: Angst und Schulleistung, Göttingen, 1972
Schwarzer, R.: Schulangst und Lernerfolg, Düsseldorf, 1975

eine zukünftige Situation als Ziel antizipiert, wird Motivation in Gang gesetzt: Der emotionale Zustand geht in einen Motivationsprozeß über. Die energetisierenden Momente der Emotion gehen in die Intensität des Motivationsprozesses ein. Freude hat also für den Motivationsprozeß zunächst energetisierende Bedeutung (...). Die Freude am Ende des Motivationsprozesses kann gleichgesetzt werden mit dem Erreichen des Motivationszieles bzw. resultiert daraus und hat für nachfolgende Motivationsprozesse positiv verstärkende Wirkung."¹⁾

Der Mensch wird sich in Zukunft mit so vielen differenzierten und neuartigen Wissensinhalten auseinandersetzen und immer wieder andersgeartete Verhaltensmuster aufbauen müssen, daß er seine Handlungen von einem vorher erlernten Repertoire nicht mehr ableiten können wird. Es wird deshalb in Zukunft weniger auf die Speicherung von Lerninhalten ankommen, als vielmehr darauf, sich in den gegebenen Situationen das erforderliche Wissen und Können zu beschaffen.

Robert Jungk führte bereits 1972 aus, daß es in Zukunft keine "ewigen Wahrheiten" geben werde, daß selbst Naturgesetze, die von Menschen als Erklärung für naturgegebene Vorgänge aufgestellt wurden, nicht für alle Zukunft als unumstößlich angesehen werden dürfen.²⁾

Zukünftiges Handeln wird deshalb eine weit stärkere Beweglichkeit von uns verlangen. Es wird darauf ankommen, Gedanken zu entwerfen, aber aufgebaute Denkmuster genauso schnell wieder auflösen und umstrukturieren zu können.

Zukünftiges Lernen kann deshalb nicht darauf ausgerichtet sein, Handlungsstrukturen und Handlungssysteme zu lernen,

1) Kerpa, U.: Die Bedeutung der Freude für Motivation und Leistung. In: Lorenz, U., Ipfling, H.J. (Hrsg.): Freude an der Schule, München, 1979, a.a.O., S. 63

2) Vergl. Jungk, R.: Zukunftsorientierte frühkindliche Erziehung. In: Vorschulzeit, Handbuch für Eltern und Erzieher, Weinheim, 1972, S. 9 ff.

sondern "Lernen zu lernen". Die natürliche Lernbereitschaft des Kindes wird die zukünftige Lernbasis sein. Es kommt darauf an, daß das Kind in seiner Lebenssituation lernt, Gegebenheiten zu erfassen, Hintergründe zu erforschen und sich Sinnzusammenhänge bewußt zu machen. Welche Sinnzusammenhänge aus Gegebenheiten abgeleitet werden, hängt weitgehend von Motivationen ab. Wenn zum Beispiel jemand mit einer heiteren Grundstimmung eine Situation betrachtet, wird er andere Sinnzusammenhänge erkennen als ein anderer, der die gleiche Situation lediglich aus dem eigenen Bedürfnisfeld sieht.

Das größte Hindernis für eine positive Einstellung des Kindes zum Lernen ist die Tatsache, daß viele Schüler nicht nachvollziehen können, warum sie was jetzt lernen sollen. Es fehlt oft das Sinnverständnis für bestimmte Lerninhalte. Aufgabe der Schule ist es, dem Schüler Aufgaben zu stellen, deren Sinn ihm einsichtig sind. Lerninhalte müssen sich dann aber am Interesse des Kindes orientieren. Sie müssen in die Lebenswelt und den Erfahrungshorizont des Schülers eingebunden sein. Die Kinder müssen durch sie innerlich betroffen werden.

Ein pädagogisch verstandener Leistungsbegriff zielt nicht nur auf das Ergebnis der Leistung, sondern auch auf den Vollzug der Leistung. Die Bewußtmachung und Verstärkung individueller Leistungsanstrengungen und -fortschritte bedeuten dann für den Schüler letztlich Freude. Leistung erfordert zwar Anstrengung, Anstrengung muß aber nichts Unangenehmes sein und muß nicht Druck und Widerwillen erzeugen. Im Gegenteil, sie macht Freude, wenn sie richtig motiviert ist, wenn der zu Erziehende auch eine Bestätigung für seine Mühe erhält. Dies muß als Grundvoraussetzung gelten. Im Positionspapier der CSU heißt es: "Jedes Kind sollte in der Schule Erfolg erleben können, immer aber

Anerkennung und Zuwendung durch den Lehrer, damit es gerne zur Schule geht und damit es sich gerne um eine gute Leistung bemüht."¹⁾ So kommt dem Lehrer eine entscheidende Rolle - bei der Verwirklichung "Freude in der Schule" - zu.

Der Lehrplan für die bayerischen Grundschulen betont dies im besonderen Maße. Er stellt deutlich heraus, daß sich Unterricht und Schulleben am Kind orientieren müssen.

"Anliegen der Grundschule ist es, jedem Kind Hilfen zu einer bejahenden Lebenseinstellung in einer Atmosphäre der Anerkennung, des Vertrauens und der Geborgenheit zu geben. Nur unter dieser Voraussetzung kann zu kritischem Denken und selbständigem Handeln erzogen werden. (...) Die Grundschule betreut jedes Kind mit dem Ziel seiner allseitigen Förderung. Sie sucht individuelle Begabungen bestmöglichst zu entfalten, bemüht sich, Rückstände aufzuholen, Schwächen zu beheben oder anderweitig auszugleichen und leitet - wenn dies nicht möglich ist - dazu an, mit ihnen zu leben.

(...) Auch in der Erziehung ist das Kind auf Erfolgserlebnisse angewiesen. Der Lehrer leitet an, hilft, macht einsichtig, lobt und bestätigt gute Ansätze, so daß das Kind Selbstvertrauen und Zuversicht gewinnen kann."²⁾

Diesem Anspruch muß sich der Lehrer in seiner Verantwortung für Unterricht und Erziehung stellen. Die "Dienstordnung für Lehrer an staatlichen Schulen in Bayern" (LDO) beschreibt vor diesem Hintergrund die Verantwortung des Lehrers:

"Der Lehrer trägt im Rahmen der Rechtsordnung und seiner dienstlichen Pflichten die unmittelbare pädagogische Verantwortung für seine Erziehungsarbeit und seinen Unterricht. Dabei sind insbesondere die in Artikel 131 der Bayerischen Verfassung niedergelegten obersten Bildungsziele bestimmend

1) Positionspapier der CSU, S. 1

2) Lehrplan für die Grundschule, 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München, 1984, a.a.O., S. 5 f.

für seine Arbeit. Er trägt mit an der Verantwortung für die Schule."¹⁾

Die Verfassung des Freistaates Bayern legt in Art. 131 (1) mit drei folgenden Bildungszielen fest:

"Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

Art. 131 (2): Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne.

Art. 131 (3): Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerverständigung zu erziehen."²⁾

Schule muß ein Ort sein, an dem die Schüler Hilfe erfahren, Freude am Lernen und Arbeiten entwickeln, sich gegenseitig helfen, aufeinander Rücksicht nehmen und miteinander feiern können.

Schule muß ein Lebensraum für Schüler sein, in dem sie Geborgenheit und Wärme finden. Das Kind will in seiner Person, mit seinen Fähigkeiten, Begabungen und Schwierigkeiten an- und ernstgenommen werden. Anerkennung und Lob, aber auch unterstützende Kritik helfen ihm dabei, damit Selbstsicherheit, Selbstachtung und somit Freude in ihm wachsen können. "Alles Lernen", hat Pestalozzi gesagt, "ist keinen Heller wert, wenn Mut und Freude dabei verloren gehen."³⁾

1) Dienstordnung für Lehrer an staatlichen Schulen in Bayern (LDO), II. Abschnitt § 2, Donauwörth, 1977, S. 27

2. Verfassung des Freistaates Bayern, München, ¹⁸1965, Art. 131, Abs. 1, 2, 3, S. 55

3) Zitiert nach Otto, E.: Pestalozzi, Werken und Wollen, Berlin, 1948, S. 55

So muß Freude selbst ein Ziel des Unterrichts sein. Die Lernverfahren stehen im Dienste dieses Zieles und sollen ein freudiges Gestimmtsein beim Lernen vermitteln. Es ist heute dringend notwendig, alle Kräfte zu vereinen, der Schule das ursprüngliche Bildungsziel, die persönliche Entfaltung der Zuwendungskraft jedes einzelnen, zurückzugeben, mehr Freude zu lernen. Hier liegt der tiefste Sinn einer kindgerechten Schule: "Die Freude ist dem Gesamtzustand des Kindes und dem Jugendlichen im höchsten Maße wesensverwandt. Kinder und Jugendliche können nur richtig gedeihen, wo viel Freude und eine Gesamtatmosphäre der Heiterkeit vorhanden sind... Es ist eine ernstlich zu überlegende Frage, wie weit nicht die Schule in Gefahr ist, um so mehr unlebendig, damit auch unfreudig und unjugendlich zu sein, je mehr sie reglementiert und zentralistisch organisiert ist."¹⁾

Es ergeben sich hier wichtige pädagogische Folgerungen einer Erziehung zur Freude.

- Freude läßt sich nicht manipulieren und methodisieren wie die üblichen Unterrichtsstoffe. Es gibt keine "Mittel", die nur eingebracht werden müßten, und die Freude wäre schon gesichert. Es kann nur, wie überhaupt in einer personal verstandenen Erziehung, "Angebote" geben. Ob sie angenommen werden, liegt nicht in unserer Hand.
- Freude ist in hohem Maße Geschenk. Um aber dieses Geschenk zu sehen, müssen wir lernen, Herz und Augen offen zu halten, auch in einer reizüberfluteten Welt das Staunen und die Ehrfurcht wieder zu lernen, aufmerksam zu sein auf die kleinen Dinge.
- Eigene Betätigung jeder Art weckt nicht nur die Lust, sondern, in tieferen Schichten der Seele, auch die Freude.

1) Keilhacker, M.: Freude. In: Lexikon der Pädagogik, Freiburg, 1965, Bd. II, a.a.O., S. 152 f.

- Jede gepflegte Gemeinsamkeit vermag die Freude an einer Sache zu verstärken. Gemeinschaftserziehung, wenn unge-
trübt von Ehrgeiz und Konkurrenzdenken, ist ein Stück
der Erziehung zur Freude.
- Es gehört zu den lebenskundlichen Betrachtungen, die
heute der Schulerziehung nicht fremd sind, wenn wir den
guten Vorsatz lehren, die Aufmerksamkeit mehr den Licht-
seiten als den Schattenseiten des Lebens zuzuwenden.
- Ein trister, fader, langweiliger Lehrer wird kein Kind
und keinen Menschen zur Freude führen.

3. Die Lehrerpersönlichkeit als Quell der Freude

"Unterrichten und Beurteilen" wurden von Hans Karl Beckmann im Jahre 1970 als die wichtigsten Aufgaben für den Beruf des Lehrers herausgestellt.¹⁾ Seine Intention war es, sich von der Forderung der Lehrerpersönlichkeit zu entfernen, um den Lehrerberuf rein funktionabel betrachten zu können. Entscheidende Anstöße erhielt er vor allem aus den Trends der sechziger und siebziger Jahre, in denen die Psychologie und Sozialwissenschaften stärkeren Einfluß auf die Erziehungswissenschaft zu erreichen versuchten.

Mit dieser Verlagerung auf die Basis des Unterrichtens und damit der Selektive sollte der Lehrer von seinem Erziehungsauftrag weitgehend entbunden werden, mit der Absicht - die sich in den Lehrplänen niederschlug - den Schwerpunkt ins rein Kognitive zu verlagern. Gefordert war eine Ausrichtung auf ein Spezialistentum, das seinen Wert ausschließlich in der Übermittlung von Daten, Fakten und wissenschaftlichen Zusammenhängen und Erkenntnissen sah, ohne diese Ergebnisse in einem Bezug zum Leben des Schülers und seiner späteren Entwicklung einzubeziehen. Die zu vermittelnden Qualifikationen wurden rein leistungsbezogen, nicht aber als Hilfe zur verantwortlichen Lebensführung im sozialen Kontext gewählt. Die Verbindung von Johann Friedrich Herbart, der immer Unterricht mit Erziehung gekoppelt sehen wollte, wurde einseitig negativ auf die Auslösung und Organisation von Lernprozessen verlagert. Die Schüler wurden mit Fachtermini²⁾ konfrontiert, so daß bereits an der Sprachbarriere Mißerfolge vorprogrammiert werden konnten.

1) Vergl. Beckmann, H.K.: Unterrichten und Beurteilen als Beruf. In: Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt a. M., 1970, S. 215 ff.

2) Vergl. Lehrplan für die Grundschule, 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München, 1970

"Sprachbarriere"

Jeder, der was auf sich hält
heutzutag in dieser Welt,
'up to date' sei wui und 'in',
hat des oane bloß im Sinn:
Um se net recht zu blamieren,
muaß ma se emanziieren.
Dieses aber ist nicht leicht
und werd bloß mit Müah erreicht,
weil de 'Gsellschaft' und der Staat
dieses gern verhindern daad.
Auch die schlimme Sprachbarriere
hindert früh an der Karriere,
reißt die Schluchtn auf, de graßn,
teilt uns ein schon früh in Klaßn,
trennt das Oben und das Unten
und läßt beides unverbunden.
Konsequenz aus dieser Lehre:
Baut ses ab, de Sprachbarriere!
Denn die Sprache, welch a Schand,
spiegelt wieder allbekannt
lediglich die Herrschaftsformen
und ganz autoritäre Normen.
Rechtschrift, Interpunktion,
Stil, Grammatik: Repression
ringsherum, wohin man schaut.
Drum: Die Regeln abgebaut,
seids net länger Reaktionäre,
reißt ses ab de Sprachbarriere!
Kloa werd jetzt dann gschriebl allsam,
was ma früahra groß gschriebl habm.

Jede ungleichheit muß fort:
gleiche gröÙe jedem wort!
und beseitigts auf de schnelle
tour aa no de ganzn fälle,
wer- und wemfall ohne schand
werf ma künftig durchanand,
denn den ganzen dekliniern
hindert dir's emanzipiern,
geni- und akkusativ
sind fürs kind bloß repressiv
schwer mir immer auch genieren
dummes sitte konjugieren.
freiheit in die sprach und staat,
sonst du nicht gut demokrat.
besser nix mehr deutsch verstehn
wie konform mit gsellschaft gehn."¹⁾

Damit war zugleich die Diskussion um die Person des Lehrers sekundär geworden und schien sogar abgeschlossen.

Die Lernpsychologie wurde zur bestimmenden Disziplin. Die Pädagogik beschränkte sich immer mehr auf die Frage, wie möglichst viel in möglichst kurzer Zeit gelernt werden könne.

Der bayerische Kultusminister, Hans Maier, hat in einer Rede "Erziehen durch Vorbild" den Wandel der Pädagogik so charakterisiert: "Was die Pädagogik betrifft, so war sie einmal eine verstehende Geisteswissenschaft, die im Sinne Diltheys auf den ganzen Zusammenhang des Lebens und Erlebens ausgerichtet war. Dann wurde Pädagogik eine empirische Sozialwissenschaft, die es mehr mit Sozialisation als mit Personwerdung zu tun hatte, die Theorien über die Machbarkeit von Verhalten und Begabung entwarf und auch in Bildungspolitik

1) Zöpfl, H.: Geh weiter Zeit, bleib steh, Rosenheim, 1979, S. 10 f.

umsetzte. Schließlich wurde die Pädagogik unter dem Einfluß der kritischen Theorie ein Treibriemen der Gesellschaftsveränderung und der 'Kulturrevolution'. Der Umschlag zu Parolen der Antipädagogik ließ nicht lange auf sich warten. So etwas hält keine Wissenschaft lange aus, vor allem, wenn ihre Sprache esoterischer und damit unverständlicher wird."¹⁾

An die Stelle einer anthropologischen Besinnung trat häufig ein reiner Funktionalismus, wo das "Wie" beherrschend war, die Frage nach dem "Was", "Wozu", "Warum" und "Wohin" aber kaum gestellt wurde. Es ging vornehmlich um das möglichst effektive Lernen, um die "Veränderung des Verhaltens"; "Wertneutralität" wurde als Garant der Wissenschaftlichkeit angesehen. Der Lehrer wurde immer mehr in die Rolle des unpersönlichen Wissensvermittlers, des Unterrichtstechnologen hineingedrängt.

Die Auseinandersetzung mit der Lehrerpersönlichkeit wurde uninteressant und auch für unergiebig gehalten, galt es doch jetzt, die konkreten Sachaufgaben, z.B. Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren und Organisieren, wie der Deutsche Bildungsrat formuliert hatte, in ihren Funktionszusammenhang zu beschreiben und aufzuhellen.²⁾ Von daher sollte der Lehrer befähigt werden, durch neue Qualifikationen, im Sinne rationaler Orientierung, seinen berufsspezifischen Handlungsspielraum zu erweitern.

Durch tiefenpsychologische und psychoanalytische Erkenntnisse erhielt die Persönlichkeitspädagogik, die in der Person des Lehrers das entscheidende Moment aller erzieherischen und

1) Maier, H.: Rede anläßlich der Landesvertreterversammlung der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands in Nürnberg, 12. Juni 1982, unveröffentlichtes Manuskript

2) Vergl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, 1970

unterrichtlichen Zielsetzung der Schule sah, einen weiteren Stoß.

Doch ist die Frage nach der Persönlichkeit des Lehrers von zwingender Bedeutung. In einer Untersuchung von etwa fünfhundert anonymen Schüleraufsätzen aus Hauptschulen unterschiedlicher Größenordnung zum Thema "Wie ich mir meinen Lehrer wünsche", stand an erster Stelle der heitere Lehrer. Im einzelnen ergab die Untersuchung folgende Ergebnisse¹⁾:

Stellenwert	Eigenschaft	Prozentwert
1	Heiterkeit	62 %
2	Gerechtigkeit	60 %
3	Geduld	44 %
4	Anschaulichkeit	40 %
5	Güte	28 %
6	Konsequenz	27 %
7	Kameradschaft	18 %
8	Strenge	12 %
9	Eleganz	4 %
10	Sportlichkeit	3 %

Diese Untersuchung stellt eindeutig unter Beweis, daß Freude eine Forderung an den Lehrer ist, die erfüllt werden muß, wenn Kinder in der Schule Freude erleben sollen.

Otto Friedrich Bollnow hatte die Wirkung der Freude, Fröhlichkeit und Unbefangenheit auf den Schüler richtig erkannt und folgendes Postulat aufgestellt: "Nur der fröhliche Erzieher ist ein guter Erzieher; nur er vermag zugleich Fröhlichkeit um sich zu verbreiten und die Jugend mit sich fortzureißen."²⁾

1) Gröschel, H.: Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit. In: Gröschel, H. (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht, München, 1980, S. 111

2) Bollnow, O.F.: Die pädagogische Atmosphäre, Heidelberg, 1964, S. 28

In der Betrachtung der Lilie und des Vogels als "Lehrmeister der Freude", hat Sören Kierkegaard ebenfalls diese Forderung nach einem frohen, voll Freude erfüllten Erzieher ausgedrückt: "So laß uns die Lilie und den Vogel betrachten, diese frohen Lehrmeister. 'Die frohen Lehrmeister', denn du weißt ja, Freude ist mitteilksam; und deshalb lehrt dich niemand die Freude besser als der, der selber froh ist. Der Lehrer der Freude hat eigentlich nichts anderes zu tun, als selbst froh zu sein oder Freude zu sein; wie sehr er sich auch anstrengt, Freude mitzuteilen - wenn er selbst nicht froh ist, dann ist auch sein Unterricht unvollkommen. So gibt's also nichts, darin leichter zu unterrichten wäre, als die Freude - ach man braucht nur selber wirklich immer froh zu sein. Doch dieses Ach, ach es deutet an, daß es doch nicht so leicht ist - nämlich nicht so leicht, immer froh zu sein; denn daß es leicht genug ist, in der Freude zu unterrichten, wenn man selbst froh ist: nichts ist gewisser."¹⁾

Bedenken wir noch einmal, wie Freude auf den Menschen wirkt. Sie wirkt nicht nur auf unser Inneres harmonisierend, sondern zugleich ansteckend auch auf andere Menschen. "Welch Schönheit", sagt Karl Schmidt, "atmet ein sonniges Wesen, das zum Bejahen bereit ist. Welch köstliche Eigenschaft ist die Fähigkeit einer heiteren, glücksbejahenden Seele, alles um sich zu erhellen, alle Schatten zu zerstreuen, alle sorgenbeladenen Herzen aufzurichten und zu ermutigen und neue Kraft zu spenden."²⁾

Es ist daran zu erinnern, was Paul Georg Münch von dem Lehrer fordert. Der Lehrer muß versuchen, für sich selbst

1) Kierkegaard, S.: Erbauliche Reden, Göttingen, 1929, S. 484

2) Schmidt, K.: Magie der Freude, Pforzheim, 1982, S. 97 f.

ein Mensch zu sein, der erfüllt ist von Freude, auch von Berufsfreude. Er muß als Person selbst ein Quell der Freude sein, ein seinsmäßig von Freude erfüllter Mensch. Freude ist somit das Fundament einer Erzieherpersönlichkeit und muß bei der Verwirklichung von Freude in der Schule als unumgänglicher Faktor gefordert werden. Der Lehrer muß also mit einer grundsätzlich lebensbejahenden Stimmung dem Schüler gegenübertreten.

In der Präambel des Grundschullehrplanes ist es auch so gefordert: "Der Grundschullehrer kann seinen Erziehungsauftrag nur erfüllen, wenn er ihn bejaht und wenn er bereit ist, die darin liegende Verantwortung für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Kindes auf sich zu nehmen."¹⁾ Diese Grundentscheidung zur Verantwortung ist der Anfang erzieherischen Handelns. "Zustimmung zur Welt heißt nicht Ja zur Welt, wie sie ist, sondern zur Welt, wie sie sein soll und sein kann; ein Ja also zur Erhaltung und zur Veränderung, mit der - freilich unbeweisbaren - Hoffnung auf nicht nur (partielle) Verbesserung, sondern auf Vollendung der Welt."²⁾

Eine tragende, optimistische Lehrerpersönlichkeit ist dazu die Voraussetzung.

"Pessimisten haben mit Kindern nichts zu schaffen, sie lieben sie nicht und werden nicht wiedergeliebt. Kinder wachsen in Vertrauen und Freude. In jedem von ihnen steckt ein anziehender Zug, eine eigene Gnade, ein kleines Genie, an diese positive und verheißungsvolle Anlage müssen wir uns halten. Wir dürfen uns nicht schnell entmutigen lassen, eine lange Geduld sieht ihre Früchte reifen. Fällen wir keine endgültigen Urteile,

1) Lehrplan für die Grundschule, 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München, 1984, S. 5

2) Tröger, W.: Erziehungsziele, München, ²1976, S. 147

lassen wir der Natur, deren Vorratsquellen sehr groß sind, und der Gnade, deren Reichtum wir nicht ausloten können, eine offene Tür. Versuchen wir zu jedem Charakter die günstige Interpretation, wir werden uns nicht um Beträchtliches täuschen, denn wir verhelfen ihr zum Sieg. Optimisten haben immer recht, sie schaffen die günstigste Atmosphäre, sie helfen dem zum Leben auf, an das sie geglaubt haben."¹⁾

Vom Erzieher wird dann zu allererst die Unmittelbarkeit, Echtheit und Einfachheit des eigenen Daseins gefordert. Ein Selbstsein, das sich und seine Umwelt froh bejaht. Persönlichkeit bedeutet, er muß mehr sein als der Träger und Ausübende eines Verfahrens, mehr als ein von der Gesellschaft dazu Bestellter, also ein Mensch, der die Aufgabe des Erziehens und Unterrichtens mit voller persönlicher Kraft zu erfüllen bestrebt ist, der sich aus dem Herzen, nicht bloß aus dem Willen und Wissen hingibt, mag sein Können auch begrenzt sein. Hans Gröschel berichtet von einem Unterrichtsbesuch bei einer "alten Dame". "Zehn Minuten und keine Minute mehr. Nach zehn Minuten kann ich mit Anstand gehen! - Ich konnte nicht. Ich blieb und erlebte sogar das Ende der zweiten Stunde, singend und klatschend im Kreis der Erstkläßler am Boden sitzend. Stolz übrigens auch, weil ich beim Kleben eines Sternenhimmels den dritten Preis gewonnen hatte. Und dabei war alles, alles was diese nette alte Dame gemacht hatte, falsch! Wenigstens nach den modernen didaktisch-methodischen Grundsätzen. Aber doch war andererseits alles auch wieder da. Sprachliche Interaktionen, logische Propädeutik, metakommunikative Sprechakte, Reversibilität. Nein, nichts war falsch, alles war nur anders! Aber warum? Sie sagte es

1) Daniélou, M.: Erziehung aus dem Anspruch des Geistes. Aus dem Französischen übertragen und eingeleitet von Rest, M., Recklinghausen, 1953, S. 234

mir 'Ich mag meine Kinder - und meine Kinder mögen mich!'"¹⁾

Hier wird explizit, daß der Lehrer im wesentlichen weniger als Gelehrter wirkt, sondern schlechthin als Mensch. Was er an Einwirkung und Lenkung versucht, soll Auswirkung eines ganzheitlichen Seins und Verhaltens sein. Das Verhältnis Lehrer - Schüler muß von Mitmenschlichkeit, Verständnis und gegenseitiger Rücksichtnahme geprägt sein, um eine Atmosphäre des Unterrichtens zu garantieren, die erzieherische Zielstellungen wirksam werden läßt.

Damit wird das bestimmte planmäßige Verfahren im einzelnen nicht gering geschätzt oder abgelehnt. Einzelne Maßnahmen und Mittel zu ergreifen, den heranwachsenden Menschen manchmal mit bewußter und überlegter Zielrichtung zu behandeln, ist berechtigt, ja in manchen Fällen unerläßlich. Aber alle Maßnahmen, alles Pädagogische muß aufgelockert werden durch die unmittelbare persönliche Beziehung, es muß stets bewahrt werden vor dogmatischer und methodologischer Erstarrung. Überall dort, wo dieses pädagogische Wirken in seiner Tauglichkeit und Bedeutsamkeit überschätzt wird, wo die technische Einzelheit und der vereinzelter Effekt mehr gilt, als der Sinn des Ganzen, fehlt ihm die Beweglichkeit der lebendigen Beziehung zum Menschen.

Daraus ergeben sich wertvolle Hinweise, wie der Erzieher sich selbst sehen und bilden soll, auch darauf, wie man jemand zum Erzieher heranbilden soll. Man kann diese Fragen nicht damit abtun, daß man sich einfach auf das "Gefühl" beruft, oder alles von der Einsicht erwartet, daß der gute Wille und die Liebe das Wesentliche in der Erziehung sind. Erzieherische Leistung ist ohne ein rechtes Maß von Wissen um den zu Erziehenden und

1) Gröschel, H.: Kompromisse und Konflikte. Anmerkungen zu Situationen in einer verwalteten Schule. In: Ebert, W.: Lehrer - Gefangener oder Gestalter der Schule, München, 1979, a.a.O., S. 158

vielfach auch ohne ein geschultes Können gefährdet. Doch vielfach zeichnet sich heute in der Regel die Tendenz ab, daß Erziehen zu sehr dem Wissen und der rationalen Planung anzuvertrauen sind. Durch Belehrung und Besinnung kann das erzieherische Wirken viel gewinnen. Zuletzt aber besteht die erzieherische Aufgabe jeweils immer neu und eigenartig in jeder pädagogischen Situation. Da hilft im Grunde keine Regel und kein allgemeines Schema, da geht es um den persönlichen Einsatz des Erziehers aus eigener Verantwortung. Wenn er diesem Einsatz ausweichen will, indem er sich in ein Wissen um das Allgemeine flüchtet, dann wird sein Wirken eben zu einem funktionellen Verfahren, und er versäumt es, als Person auf eine Person zu wirken. Dabei mag er mit einem Rezept wohl einiges ins Reine bringen und erledigen, aber es trägt wenig bei zu einem menschlichen Werden.

Die Forderung nach einer Lehrerpersönlichkeit im Sinne Georg Kerschensteiners oder Eduard Sprangers werden von scheinbar modernen Pädagogen nur belächelt, ja sogar abgelehnt. Doch ob man will oder nicht, der Lehrer bleibt Vorbild, bleibt Identifikationsobjekt.

Hans Maier konstatiert: "Warum ist Erziehung durch Vorbild heute die wichtigste Forderung an Lehrer und Eltern? Kein Kind und kein Jugendlicher kann ohne Nachahmung eines Erwachsenen und ohne Vorbild wirklich wachsen und reifen, d.h. mit sich selbst identisch und für ein Du verantwortlich werden. Unsere Jugend ist allein gelassen, und diese Verlassenheit wird signalisiert auf Plaketten und an Mauern durch das große A in einem Kreis, das Anarchie oder Aussteigen oder Alternative oder Angst bedeutet und im Grunde nur Zeichen einer großen Sprach- und Heimatlosigkeit ist. Für den Adressaten dieses verschlüsselten Hilferufes, für die Erwachsenen, gibt es heute aber kaum etwas Schwereres..., als ein Vorbild zu sein."¹⁾

1) Maier, H.: Rede anlässlich der Landesvertreterversammlung der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands in Nürnberg, 12. Juni 1982, unveröffentlichtes Manuskript

Im bayerischen Grundschul Lehrplan wird dies expressis verbis betont. Der Erziehungserfolg hängt in besonderer Weise vom Vorbild des Lehrers ab.¹⁾

Hier rückt also die Besinnung auf die Lehrerpersönlichkeit wieder in den Mittelpunkt der Überlegungen.

Hermann Hesse schreibt, daß es beim Lehrer nicht allein auf Wissen und Beschäftigung mit Pädagogik ankommt, sondern er nur wirkt, "Wenn er als Mensch, als Vorbild, das Überzeugende hat, dem ein Kind mehr glaubt als Worten."²⁾

Otto Engelmayers Zitat ist voll zuzustimmen: "Das mutvolle Leben muß vorgelebt werden. Wer nicht selbst mit gesunder Lebensbejahung, Zuversicht und optimistisch dem Leben gegenübersteht, kann nicht erwarten, daß das Kind im Bereich der emotionalen Ausstrahlung des Erwachsenen mit dem Leben fertig wird."³⁾

Hier zeigt es sich, nicht die Methode prägt die Lehrerpersönlichkeit, sondern sie beruht auf persönlichen Werten, auf Charaktereigenschaften, die dazu angetan sind, die Lehrerpersönlichkeit zum Vorbild zu erheben, das im Gegensatz zum abstrakten Ideal, das in unerreichbarer Ferne schwebt, die zu erziehenden Kinder fesselt und zur Nacheiferung anreizt. Viele, die diesen Beruf ausüben, werden zeitlebens nicht das natürliche Geschick des "geborenen Erziehers" erreichen. Sie müssen sich darüber aber im klaren sein, daß dieser Beruf nicht wie ein Job zu handhaben ist, sondern für ihre Aufgabe das Wort von der Berufung gerechtfertigt erscheint. Wichtig

1) Lehrplan für die Grundschule, 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München, 1984, S. 5

2) Hesse, H.: Lektüre für Minuten, Frankfurt a. M., 1977, S. 118

3) Engelmayr, O.: Menschenführung im Raume der Schulklasse, München, 1968, S. 243

ist hier, daß sich der Lehrer über den Grad seiner Beeinflussung gegenüber Kindern im klaren ist, daß er immer wieder zur Reflexion seiner Einstellung und Haltungen angehalten ist, daß er für sich selbst ein hohes Berufsethos entwickelt.

In Abänderung eines Wortes von Frederick Mayer läßt sich zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers sagen: Wen diese Aufgaben zum langweiligen und uninteressanten Menschen machen, der hat den falschen Beruf gewählt. Gute Lehrer und Erzieher sollten dynamische und faszinierende Persönlichkeiten sein, deren Begeisterung für die Sache und deren Streben nach Wahrheit auf andere ausstrahlen. Dieser anspruchsvolle Ansatz läßt sich für die pädagogisch geformte Alltagsarbeit konkretisieren. Nichts an der Arbeit des Lehrers und Erziehers darf in Routine erstarren. Junge Menschen in ihren vielfältigen, oft unvorhersehbaren Aktionen und Reaktionen sind mit immer wieder neuen Menschen in neuen sozialen Konstellationen und in räumlich wie zeitlich geprägten Situationen zu vergleichen, die kaum Wiederholungen im pädagogischen Geschehen zulassen. Kein schulischer Arbeitstag dürfte eintönig und langweilig werden.¹⁾

Franz Xaver Eggersdorfer schreibt in seinem großen Werk "Jugenderziehung": "Erziehungserfolge sind dort zu erwarten, wo Lust und Freude herrschen. Das Wort des hl. Franz von Sales, daß man mit einem Tropfen Honig mehr Fliegen fange als mit einem ganzen Faß voll Essig, ist zunächst pädagogisch gemeint. Griesgram, abschreckende Strenge, grundsätzliche Repression, primäre Verbots- und Strafandrohung und Anwendung, Eindämmung jugendlich froher Bewegung und Lebendigkeit... ja selbst bereits zu stark betonter Lebensernst sind jugendfremd und erziehungsfeindlich (...). Wer Ärgernis nimmt an natür-

1) Vergl: Mayer, F.: Aufforderung zur Menschlichkeit, Freiburg, 1975, S. 31

licher Lustigkeit, wer innerlich freudlos ist und Freude nicht zeigen und entfachen kann, wer seiner selbst unsicher ist und sich deshalb anderen nicht rückhaltlos aufschließen kann, muß sich dem Erzieherberuf fernhalten."1)

Sach- und Methodenkompetenz lassen sich in den Ausbildungsphasen zum Lehrberuf erwerben und in eigener Lehrtätigkeit praktisch erproben, ausbauen und verfeinern. Doch bedarf der Lehrer noch ganz bestimmter persönlichkeitsbedingter Faktoren. Er muß sich selbst und andere für eine Sache begeistern können, er muß Freude am Unterrichten und Erziehen von Kindern haben, er muß die Freude ausstrahlen können, er muß ein Mensch sein, der selber erfüllt ist von Freude, von dem in immer neuen Formen die Strahlkraft der Freude ausgeht. Daraus erwächst dann jenes besondere Lehrgeschick, das sich in originellen Gestaltungsideen, in der Kreativität des Unterrichtsvollzuges und in der Flexibilität für pädagogisch besonders fruchtbare Unterrichtssituationen kundtut.

1) Eggersdorfer, F.X.: Jugenderziehung, Fischer, A. (Hrsg.), München, 1956, a.a.O., S. 261

4. Die erzieherische Atmosphäre als Voraussetzung für Freude

Im gesamten Bereich der menschlichen Welt, im großen wie im kleinen, herrscht eine bestimmt geartete Lebensatmosphäre. Aus ihr wird in kaum beschreibbarer Weise spürbar, worauf es den Menschen ankommt, was ihnen wichtig und was unwichtig erscheint, worum es in ihrem Tun und Lassen, in ihrem gesamten Verhalten geht, auch wenn es sich nicht ausgesprochen kundgibt. Das wird nicht nur aus dem fühlbar, was die Menschen tun, oft noch mehr daraus, wie sie es tun, in welcher Haltung, in welcher Stimmung. Jede Atmosphäre ist geist- und wertgeladen, aus ihr wird Sinnvolles und Geltendes fühlbar, in welchem Grade und auf welcher Höhe auch immer. Sie verrät eine bestimmte Art zwischenmenschlicher Beziehungen, geistigen Gehaltes, seelischen Reichtums und sittlicher Formung. Sie hat eine bestimmte Färbung, in ihr herrscht ein bestimmter Ton, der nicht bloß aus den Worten, sondern aus dem ganzen Verhalten und aus der Art des Erlebens vernehmbar wird. Jede Atmosphäre verrät eine bestimmte Daseinsart, inneren Reichtum oder Armut.

Jedes Erziehen erfolgt in einer solchen Atmosphäre. Sie umfängt die Erzieher nicht minder als die zu Erziehenden, nur wird der Erzieher, wenn er der "berufene" Erzieher ist, sie zu gestalten versuchen. Im rechten Sinne ist er ja der "berufene" Erzieher, wenn er eine gesunde, frohe Atmosphäre ausstrahlt.

Erzieherisch wertvoll ist die Lebensatmosphäre, wenn aus ihr ein Geist wirksam wird, der ein Klima des Wohlseins ermöglicht. Mit den Händen greifbar ist dieses Klima nicht, es läßt sich auch nicht direkt zeigen und man kann es nicht hören. Und doch ist es da, es ist da als Wirklichkeit.

Das Kind wächst in eine Ordnung oder Unordnung, in einen Geist oder ein Vakuum hinein. Sie bilden mit dem, was in ihnen gilt oder nicht gilt, was in ihnen sinnvoll oder sinnlos ist, die "Luft", die das Kind "einatmet".

Diese Atmosphäre trägt in sich einen Sinn- und Wertgehalt, sie ist Lebensgestaltung aus einem bestimmten Geist. Sie geht aus Sinn hervor und zielt wieder auf Sinn. Darum ist nicht die Gestalt an sich wesentlich, sondern die Gestaltung.

Diese Gestaltung erfährt im bayerischen Grundschullehrplan eine Aufhellung, wenn von einer Atmosphäre der Anerkennung des Vertrauens und der Geborgenheit gesprochen wird.¹⁾

Otto Friedrich Bollnow charakterisiert diese Atmosphäre als "pädagogische Atmosphäre", als "das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für jedes einzelne erzieherische Verhalten abgeben" und "als Grundlage für jede erfolgreiche Erziehung erforderlich sind."²⁾

Bollnow versucht die "pädagogische Atmosphäre" in Wiederanknüpfung an das reformpädagogisch bestimmte Konzept des "pädagogischen Bezugs" phänomenologisch zu erhellen. Er analysiert dabei Erscheinungen wie Geborgenheit und Vertrauen, Dankbarkeit und Gehorsam, Geduld und Hoffnung, Heiterkeit und Humor, Güte und erzieherische Liebe und

1) Vergl. Präambel zum Grundschullehrplan für die 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München, 1984

2) Bollnow, O.F.: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, Heidelberg, 1964, a.a.O., S. 11

interpretiert sie in bezug auf ihre pädagogische Bedeutung. In Analogie zu Bollnows Definition der pädagogischen Atmosphäre beschreibt Erich Weber die Schulatmosphäre. Schulatmosphäre ist "das Insgesamt der emotionalen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die zwischen Lehrern und Schülern im Schulleben bestehen und die als Grundlage für alle unterrichtlichen und erzieherischen Interaktionen über deren Gelingen bzw. Mißlingen wesentlich mitentscheiden."¹⁾

Beide Autoren weisen auf die Bedeutung des positiven Gestimmtheits für eine gute Schulatmosphäre hin.

Karl Stöcker sieht ebenfalls das "Atmosphärische" des Unterrichts im engsten Zusammenhang mit dem Schulleben und dem Unterrichtsstil, obwohl konkret wenig Faßbares und begrifflich nicht eindeutig Definierbares, nicht nur den Erziehungs- sondern auch den Unterrichtserfolg wesentlich mitbestimmen.

Nach J.P. Ruppert benennt Stöcker die überaus verschiedenen Formen dieser Atmosphäre. "Wir können das erregt-gespannte, spannungsarme, das gespannt-gelöste Feld, aber auch eine entmutigende oder ermutigende, eine verstehende oder fordernde, eine humorlose, reizbare und stumpfe Atmosphäre unterscheiden; wir wissen um die freudlose, drückende oder drohende Atmosphäre einer Schulklasse, in der es für das Kind kein Vertrauen und keine Geborgenheit und damit ob der strengen Lehrerkritik kein großes eigenes Zutrauen zur eigenen Leistungsfähigkeit geben kann. Glücklicherweise gibt es aber auch Klassen, in denen in einer klaren Luft Vertrauen und Zutrauen walten, seelische Heiterkeit und Geborgenheit vorherrschen und wo sich deshalb die Lernerfolge steigern, weil sich hier Angst-

1) Weber, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth, 1979, S. 95

zustände und seelische Hemmungen nicht einbürgern können."¹⁾

Wenn im folgenden versucht werden soll, die erzieherische Atmosphäre näher zu kennzeichnen, so kann dies nur unter einigen Einschränkungen und Voraussetzungen begrifflicher Art verstanden werden. Alle Grundhaltungen gehen ineinander über, eine bestimmt die andere mit, so daß Überschneidungen nicht auszuschalten sind. Die pädagogische Atmosphäre entsteht aus Wechselbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern und den damit verbundenen Emotionen. Bollnow hat die pädagogische Atmosphäre dementsprechend sowohl aus der "Perspektive" des Kindes als auch aus der des Erziehers betrachtet.²⁾

Entscheidend ist aber - wie auch in dem Kapitel "Lehrerpersönlichkeit als Quell der Freude" ausgeführt worden ist - der Lehrer selbst. Er ist hauptsächlich für eine gute Atmosphäre verantwortlich, er muß einen von Freude erfüllten Unterricht gestalten und immer wieder neu versuchen, dieses Klima mit der Kraft der Freude zu durchweben. Diese "Ansteckungsbereitschaft" der Freude bezieht sich auf alle Personen, die am Erziehungsgeschehen der Schule teilnehmen.

Positives soziales Verhalten ist somit der Grundtenor für ein freundliches Klima gegenseitigen Verständnisses und konstruktiv-kreativer Auseinandersetzung. Gegenseitige Wertschätzung wird zu einer tragenden pädagogischen Grundhaltung. Sie schließt Achtung mit ein, ergänzt sie durch emotionale Komponenten. Wertschätzung des anderen zeigt sich in positiven Gefühlen, mit denen man ihm begegnet, in Herzlichkeit und Anteilnahme, in der Sorge für den anderen, in der Vermeidung von Demütigungen, im Akzeptieren der Gefühle des anderen.³⁾

1) Stöcker, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, München, 1970, S. 358

2) Vergl. Bollnow, O.F.: Ebenda, S. 15 ff.

3) Vergl. Tausch, R. und Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie, Göttingen, 1977, S. 123

Diese Wertschätzung gilt wechselseitig, vom Erwachsenen zum Kind, aber nicht zuletzt auch von Kind zum Erwachsenen. Damit ist die pädagogische Atmosphäre besonderer Ausdruck der Du-Beziehung. Der Erzieher muß alles dafür einsetzen, dieses Du zu sehen und an dieses Du zu glauben. Sein Wirken, das sich auf den gegebenen, erfahrbaren Menschen erstreckt und sich ihm möglichst anpassen muß, wenn es zum Ziel kommen will, wird dadurch keineswegs erübrigt. Es erhält so erst seine menschliche Fülle und Kraft, es rührt erst an den Kern des wesentlichen Werdens, wenn es von einem spannungsreichen Du-Verhältnis getragen und belebt wird. Das rechte Verhältnis der Erwachsenen zum Kind ist für die ganze Erziehung von großer Bedeutung. Es wird sich dann am besten gestalten, wenn der Erwachsene für sich selbst den richtigen Standort findet und imstande ist, dem heranwachsenden Leben unbefangen und aufgeschlossen zu begegnen.¹⁾

Davon wird es abhängen, ob auch das Kind seine rechte Haltung findet, indem es sich in der Erwachsenenwelt weder minderwertig noch egozentrisch fühlt. Das Kind kann seine gesunde und entwicklungsfördernde Stelle nur finden, wenn ihm seine im Zusammenspiel der Generationen zukommende natürliche Rolle zuteil wird, wenn ihm nicht zu wenig und nicht zu viel Geltung verliehen wird. Zu wenig Geltung findet es, wenn der Erzieher an seinem Überlegensein, an seinem Wissen und Wollen und Fordern starr festhält, zu viel aber, wenn er unsicher und unfertig vor dem Kind steht.

Aus einem echten erzieherischen Du-Verhältnis, welches von Liebe und Vertrauen getragen wird, entsteht ein sich selbst regulierendes Beziehungsgefüge. Denn dieses Verhältnis schafft eine Atmosphäre, die alle Konflikte und Spannungen überwinden

1) Vergl. Tausch, R.: Wie kann ich ein Lehrer werden, der das fachliche und persönliche Lernen der Schüler erleichtert? In: Blätter für Lehrerfortbildung, 32. Jahrgang 7/8, München, 1980, S. 337 ff.

kann. Wer das Du im Kinde ehrlich anspricht, wer in seinem ganzen Verhalten fühlen läßt, daß er sich ihm zuwendet und bereit ist, ihm unbedingt zu vertrauen, der ruft dieses Du zu seinem Selbst auf, wenn auch noch so viel dagegen sprechen und eher zu Mißtrauen und Mißmut drängen, und wenn auch manches auf beiden Seiten im Wege stehen mag. Das schlichte, herzliche menschliche Ansprechen führt am sichersten zu freudiger Gemeinschaft und Verbundenheit.

Vertrauen bekundet, daß der Vertrauende sich auf sein Gegenüber verläßt, daß er von ihm etwas in Geduld erwartet. Nicht etwas Bestimmtes, nicht Einzelnes, das man ebenso gut durch Zwang oder Bitten oder Verhandeln erreichen könnte, sondern den Menschen in seiner Ganzheit. Vertrauen erwartet und bedingt wieder Vertrauen. Darum soll der Erzieher in all seinen Worten und Handlungen in seinem ganzen Verhalten merken lassen, daß er dem Kinde das Du-Verhältnis und die Gemeinschaft zutraut. Vertrauen besagt, daß sich jeder auf den anderen verlassen kann und verbindet zugleich eine gegenseitige Wertschätzung. "Es meint die Gewißheit einer grundsätzlichen Stimmigkeit und Verlässlichkeit, eine Gewißheit, die aus der Erfahrung tragender Wirklichkeit entsteht. Solches Vertrauen bezieht sich also nicht so sehr auf einen besonderen Gegenstand oder eine einzelne Person. Es ist der Zustand eines vertrauensvollen Gestimmtseins, das das Ganze der Welt und das Leben betrifft."¹⁾

Sie macht im Raum des erziehlichen Geschehens den Weg frei, sich dem anderen offen, frei und ehrlich zuzuwenden. Das unbedingte Vertrauen des Erziehers verleiht auch dem Kinde seine Stelle, die Möglichkeit, etwas beizutragen und von sich

1) Hommes, U.: Erinnerung an die Freude, Freiburg, Basel, Wien, 1979, S. 33

aus etwas zu gestalten, das auf Verbundenheit zielt und wiederum Freude bewirkt. Ohne solches Sich-Öffnen bleibt ein erzieherisches Verhältnis stumpf, rührt die emotionale Tiefe nicht an und verfehlt das Selbst des anderen. Wer sich selbst nicht zu öffnen vermag, wird auch anderen nicht in der geforderten Offenheit begegnen können. Offenheit meint hier nicht eine Entblößung seines Inneren, sondern meint, ehrlich und von Herzen für den anderen da zu sein, sobald er das erwartet oder braucht.

"Der Erzieher, aber auch der junge Mensch müssen spüren, wann der rechte Augenblick geschenkt ist, um der sich eröffnenden tieferen Dimension gerecht zu werden. Das mag dann jener 'fruchtbare Moment' sein, von dem die geisteswissenschaftliche Pädagogik sprach. Es ist ein besonderes seelisches Erlebnis gemeint, in dem etwas Neues mit plötzlichem Einbruch und gleichsam schicksalhaft und wegweisend sich dem einzelnen eröffnet."¹⁾

Dieses Gestimmtsein - Bollnow sieht hier "eine der elementarsten Grundforderung an die Erziehung"²⁾ - schafft dann eine Atmosphäre des Wohlseins, ein Gestimmtsein für Freude. "Wertschätzung", "Vertrauen", "Echtheit und Offenheit", "Sich frei fühlen", "Miteinander leben" als Grundhaltungen zählen zum Kernbestand einer jeden christlichen Erziehung. Ferdinand Kopp weist mit Recht darauf hin, daß alle "einzelnen Grundhaltungen nur aus der Gesamtstimmung zu verstehen sind, in der sich die Erziehung vollzieht"³⁾, eben aus einer "pädagogischen Atmosphäre".

Der Schüler braucht mitmenschliche Umgebung, in der er sich wohl und geborgen fühlt, in der er mit seinen Leistungen und

1) Kopp, F.: Christlich erziehen in der modernen Welt, Donauwörth, 1978, S. 123

2) Vergl. Bollnow, O.F.: Ebenda, S. 33

3) Kopp, F.: Ebenda, a.a.O., S. 112 ff.

Schwächen, mit seinem Menschsein anerkannt und geschätzt wird. Heinz Jürgen Ipfling nennt die pädagogische Autorität, den pädagogischen Takt und die pädagogische Liebe Prinzipien eines notwendigen Lehrer-Schüler-Verhältnisses.¹⁾

Echte pädagogische Autorität bedeutet dabei nicht Anwenden von Machtmitteln zur Unterordnung des Willens anderer, sie erweist sich vielmehr als sachliche und sittliche Kompetenz. Autorität will hier das Lebensglück des Kindes.

Pädagogischer Takt als ein Prinzip pädagogischen Handelns will zwar den Ansprüchen und Forderungen, die an den Schüler gestellt werden, nichts von ihrer Verbindlichkeit nehmen, sie aber in den situativen und individuellen Bezugsrahmen stellen. Pädagogischer Takt will zurückhaltende Hilfe anbieten, will Partnerschaft. Wo der Schüler als Partner anerkannt wird, wächst in ihm das Gefühl des Anerkanntseins, der persönlichen Bedeutsamkeit. In der Praxis heißt das konkret:

- Den Schüler in seinem So-Sein annehmen;
- ihm Beistand leisten;
- ihn in seiner Hilfsbedürftigkeit unterstützen;
- ihm zuhören;
- mit ihm über seine Probleme reden;
- ihm Möglichkeiten anbieten, sich selbst darzustellen;
- ihn in seinem Anderssein annehmen;
- ihm Möglichkeit geben, Vertrauen zu gewinnen.

Die pädagogische Liebe sieht Ipfling in der Achtung des Sachanspruchs und in der Achtung vor der Würde des Menschen, insbesondere vor den geistigen Möglichkeiten des jungen Menschen.

1) Vergl. Ipfling, H.J.: Pädagogische Autorität, pädagogischer Takt, pädagogische Liebe als Prinzipien des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. In: Katzenberger, L.F.: Hygiene in der Schule, Ansbach, 1976

Die pädagogische Liebe schafft ein Gefühl des Wohlseins, sie schafft ein Gefühl der inneren Stimmigkeit mit der Umwelt. Sie setzt sich ein, um den Schüler empfindsam zu machen für die seelischen Schwingungen eines schönen Augenblicks, für die kleinen Aufmerksamkeiten des Tages in Worten und Gesten, für die Ästhetik des Lebensraumes, für die Zärtlichkeiten zu den Dingen. Die pädagogische Liebe vermittelt dem Schüler ein Bejahenkönnen seiner eigenen Gegenwart, seiner geschenkten Zeit, seiner geschichtlichen Epoche, in der er lebt. Sie setzt sich dafür ein, daß der Schüler Freude im Lebensraum Schule erfährt. Freude über die Zugehörigkeit der Klassengemeinschaft, Freude über die erfahrene Wertschätzung, über die gelungene Arbeit. Verbunden damit ist ein Erfülltsein, ein An-sich-selbst-Freuen, die Freude über die Möglichkeit des Wachseins und des Entfaltens, die Freude auf die eigene Zukunft.

Der Lehrer, der sein Handeln danach ausrichtet, schafft so jenen fruchtbaren Raum, in dem Vertrauen, Zuneigung, Anerkennung, Mitmenschlichkeit und Freude gedeihen.

5. Das Schulleben als Hilfe zur Freude

Seit Erscheinen des neuen Grundschullehrplans erfährt der Begriff der Erziehung im Schulleben eine stärkere Betonung.

So wurden im Bereich des Staatlichen Schulamtes München im Schuljahr 1984/85 an allen Grund- und Hauptschulen Schulfeste, Umweltschutzaktionen, Sporttage und sonstige Veranstaltungen durchgeführt, an denen die Schüler aktiv beteiligt waren.

Begründet wird dieser Versuch einer Wiederbelebung des Schullebens mit der Rückbesinnung auf den erzieherischen Auftrag der Schule, der in letzten Jahren zugunsten der Wissensvermittlung vernachlässigt wurde. Hans Maier betonte dies bereits 1976: "Intellectualisierung hat Schuld am weitgehenden Austrocknen der musischen und praktischen Fächer in der großen Bildungsexpansion der sechziger Jahre. Es ist heute eine allgemeine Einsicht, daß es dabei nicht bleiben darf, daß wir versuchen müssen, wieder stärker die affektiven, praktischen und realistischen Momente des Schullebens zu betonen."¹⁾

Noch 1979 schrieb Baldur Kozdon: "Manches deutet darauf hin, daß das Zeitalter der Nüchternheit bereits in unsere Bildungstätten eindringt. Vielerorts scheint das 'Schulleben' gänzlich im Absterben begriffen. Man frage sich nur: Wo in der Schule werden Jungen und Mädchen überhaupt noch gefragt, ob sie sich für Photographie, Philatelie oder Theaterspiel interessieren? Wo etwa werden Wettkämpfe in Tischtennis oder im Damespiel veranstaltet, selbst wenn die materielle Ausstattung der jeweiligen Schule hervorragend ist und Lehrer

1) Maier, H.: Die wiederentdeckte Schule. In: Zöpfl, H. (Hrsg.): Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik, Donauwörth, 1976, S. 52

gegenfalls als Spielleiter fungieren könnten! Und wie selten sind Schulfeste geworden!"¹⁾

Zur Verdeutlichung des Begriffs "Schulleben" erweist sich auch hier ein kurzer Rückblick in die Vergangenheit als positiv.

Schon lange, bevor der Begriff bewußt verwendet wurde, gab es Formen des Schullebens. Beispielsweise wurde in den Klosterschulen des Mittelalters Wert auf die Ausgestaltung der kirchlichen Feste gelegt oder wurden Schüler der Jesuitenschulen zur Mitverantwortung herangezogen, hatten manuelle Arbeiten durchzuführen und waren am Schultheater beteiligt. Während sich diese Aktivitäten neben einem festgeregelten Unterricht abspielten, machte J.H. Pestalozzi das gemeinsame Leben der Schüler zur Grundlage des Unterrichts. Vorbild war für ihn die "Wohnstübenerziehung", die Erziehung in der Familie also. Wie die Mutter ihren Kindern etwas erklärt, wenn es die Situation erfordert oder wenn diese fragen, so soll auch der Lehrer von der die Kinder umgebenden Natur, von ihren täglichen Bedürfnissen und von ihren Tätigkeiten ausgehen und die hieraus abgeleiteten Fragen im Unterricht auswerten. Auch die Philanthropen praktizierten in ihren Erziehungsanstalten eine natürliche und vernunftgemäße Gemeinschaftserziehung. Basedow beispielsweise pflegte die mitmenschlichen Tugenden durch Übung, nicht durch Reden darüber, was Tugend ist. Erziehung und Unterricht sollten miteinander verbunden werden, wobei der Unterricht im Dienste der Erziehung zu stehen hatte. Salzmann versuchte ebenfalls, Erziehung und Unterricht in seiner Erziehungsanstalt miteinander zu verbinden. Die Handlung stand dabei vor jeder gedächtnismäßigen Stoffaneignung, da nach seiner Ansicht die Versittlichung des Menschen nur durch tätiges Leben und nicht durch Rationalisieren und

1) Kozdon, B.: Schule ohne Spiel? In: Pädagogische Welt, 33. Jahrgang, Heft 5, Donauwörth, 1979, S. 210

Moralisieren zu erreichen war. Die unterrichtlichen Belehrungen knüpften so weit wie möglich an Erfahrungen der Schüler an.

Der Begriff "Schulleben" trat zum ersten Mal bei F. Fröbel auf, der in seiner "Menschenerziehung" (1826) eine Einigung des Familien- und Schullebens forderte.

Für eine Einheit von Erziehung und Unterricht trat u.a. auch Fichte ein. In seinen "Reden an die deutsche Nation" entwickelte er das Modell einer jugendgemäßen Gemeinschaftserziehung. Die Jugendlichen sollten ein Gemeinwesen mit eigener Verfassung aufbauen, beim Ackerbau mithelfen und handwerklich tätig sein.

Bei der Pädagogik Herbarts stand der Unterricht in Form von Belehrung im Mittelpunkt, wenngleich auch vom erziehenden Unterricht die Rede war. Eine Erziehung durch die Gemeinschaft wurde als sekundär erachtet.

Durch die Kritik am Herbartianismus wurde die Bedeutung des Schullebens erneut hervorgehoben, insbesondere durch C.G. Scheibert.¹⁾ In seinem Werk "Das Wesen und die Stellung der

1) In seiner Theorie des "Schullebens" (§ 67 - 84) unterscheidet Scheibert drei Formen des "Schullebens", nämlich:

1. Ein "Schulleben", das sich an den "Unterrichtsgegenständen entwickelt"; hier sollen sich die Schüler im Unterricht gegenseitig helfen; "sie müssen sich als Zusammengehörige, zur Erstrebung eines gemeinsamen Zieles Berufene, zur Erreichung desselben Vereinte, zur gegenseitigen Förderung und Hilfeleistung Verpflichtete usw. ansehen lernen" (§ 67).

2. Ein "Schulleben", das sich an den Unterrichtsgegenständen "entfaltet"; hier sollten die Schüler aus "freiem Entschluß" zusammenkommen und "freien Tätigkeiten" nachgehen; sie können also Arbeitsgemeinschaften z.B. für Mathematik oder Geographie und andere Schulfächer gründen oder in Gruppen ihre Lieblingsbeschäftigungen betreiben.

3. Ein "Schulleben", das "selbständig" neben dem Unterricht besteht; darunter fallen "Wochenandachten" und "Schulfeiern".

höheren Bürgerschule" (1848) leitete er die Notwendigkeit des Schullebens nicht - wie etwa Pestalozzi und Fröbel - von der Familie, sondern von Gesellschaft und Staat ab. Seine Beschreibung der drei Formen des Schullebens (Durchdringung des Unterrichts mit Leben, erweitertes Schulleben durch freie Tätigkeiten, die aus dem Unterricht erwachsen; Feier- und Festgestaltung) kam erst in der Reformbewegung zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts zum Tragen.

Die Reformpädagogik wandte sich gegen die Buch-, Lehrer- und Lernschule des neunzehnten Jahrhunderts. Durch die besondere Betonung der musisch-emotionalen Bildung ergaben sich verschiedene Strömungen: die Jugendmusikbewegung (Jöde, Hensel u.a.), die Laienspielbewegung (Luserke, Mirbt, Gentges), die Bewegung zur Erneuerung der Muttersprache (Weis, Tetzner u.a.) und die Kunsterziehungsbewegung (Lichtwark, Britsch u.a.). In diesem Zusammenhang wurde auch dem Schulleben wieder große Bedeutung beigemessen. Beispielhaft wurden Lehre und Leben in den Landerziehungsheimen (Lietz u.a.) verbunden. Besonders die Schulreformer H. Gaudig und P. Petersen entwickelten Gedanken zu einem reichhaltigen eigenständigen Schulleben. "Das Schuldasein unserer Schüler soll 'Leben' sein", forderte Gaudig, wobei er unter Leben Arbeit und Erleben verstand. Nach seiner Ansicht führte beides zu gemeinsamen geistigen Tätigkeiten. Petersen hielt die Stammgruppe, eine altersgemischte Gruppe mit ca. drei Jahrgängen, durch ihr natürliches Bildungsgefälle für die Arbeits- und Gemeinschaftspflege für besonders günstig.

In der nationalsozialistischen Ära wurde im allgemeinen die Einschwörung auf die geltende Lehre und die Einübung ihrer Praktiken als "Schulleben" betrachtet (E. Kriek u.a.).

In den fünfziger Jahren wurden die Gedanken der Reformpädagogen teilweise in die Bildungspläne der Bundesländer erneut aufgenommen. Besonders an kleinen Landschulen entwickelte sich ein reichhaltiges Schulleben.

Die in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre beginnende Bildungsreform ging von einer dynamischen Begabungstheorie aus (vergl. z.B. H. Roth, Dt. Bildungsrat). Mit wissenschaftlich ausgebildeten Lehrern und wissenschaftsorientierten Curricula sollten in der Schule optimale Erfolge erzielt werden. Die Wissensvermittlung stand im Vordergrund, dem Schulleben wurde - zumindest in der öffentlichen und fachlichen Diskussion - kaum Beachtung geschenkt. Das gesamte Schulwesen wurde in dieser Phase zweifellos in einigen Punkten verbessert, insbesondere durch gut ausgestattete Schulgebäude, kleinere Klassen u.a. Die positivistische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft ("Verkopfung") brachte jedoch auch erhebliche Einseitigkeiten mit sich. Bürgerinitiativen wie die Aktion "Humane Schule" oder Gremien wie die von den Kultusministerien einberufenen Kommissionen "Anwalt des Kindes" zeigten Mißstände auf. Sie wiesen u.a. darauf hin, daß die neu erbauten Schulgebäude oft nicht den Bedürfnissen der Kinder entsprächen, daß der Unterricht durch seine übermäßige Betonung des kognitiven Bereichs nur einen Teil der kindlichen Persönlichkeit anspreche, und daß das auch teilweise in der Grundschule verwirklichte Fachlehrersystem den personalen Bezug zwischen Schüler und Lehrer erschwere. Es wurde deutlich, daß erzieherische Grundelemente neu zu überdenken waren.

Schulleben kann sich natürlich neben einem fest geregelten Unterricht abspielen, indem der Unterrichtsalltag hin und wieder durch Höhepunkte aufgelockert wird, z.B. durch die Vorbereitung eines Festes oder die Durchführung eines Klassenausfluges.

Dieses Verständnis von Schulleben ist auch heute noch bei vielen Lehrern verbreitet, was im Rahmen einer Seminararbeit im Sommersemester 1985 der Universität München unter Leitung von Helmut Zöpfl mit dem Thema "Schulleben und Kreativität" in einer breit angelegten Untersuchung festgestellt wurde.

Schulleben - im eigentlichen Sinn - jedoch sollte den Schulalltag durchdringen.

Die positiven Ideen, die in der Präambel und den Vorbemerkungen des Grund- und Hauptschullehrplanes zum Thema Schulleben gegeben werden, fordern von allen Lehrern kreative und schülerbezogene Handlungsweisen, die sich in zahlreichen Festen, die jahreszeitlich bedingt, aber auch durch die Zusammensetzung der Klasse in der Vorbereitung und Durchführung von Geburtstagen und Namenstagen zum Tragen kommen, Gestalt annehmen können. Aber auch gemeinsame Schulfeste, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Schüler zum Ziel haben und Sporttage, an denen man gemeinsam seine körperlichen Kräfte erproben kann, tragen einen wesentlichen Teil zur Gestaltung des Lebens in der Schule bei. Dieses Schulleben wird noch weiter intensiviert, wenn das gesamte Kollegium, die Elternschaft und die Schüler dafür sorgen, daß äußere Rahmenbedingungen, wie etwa Pausehof- und Klassenzimmergestaltung, freundlich ansprechende Gänge, die durch Schülerarbeiten kreativ ausgestaltet werden, ihren Teil dazu beitragen, daß dieser Ort des Lernens ein positives Gestimmtsein beim Schüler bewirkt.

Die meisten Autoren verstehen Schulleben als Sammelbegriff für die pädagogischen Maßnahmen im Unterricht, die nicht unmittelbar der Wissensvermittlung dienen. Sie wenden sich gegen ein Verständnis von Schule, die ihre Aufgabe einseitig in der Förderung des Intellekts sieht, und versuchen, durch Schul-

leben erzieherische Aspekte wieder stärker zu betonen. Als Grundlage dafür wird ein möglichst kindorientierter und wirklichkeitsbezogener Unterricht betrachtet, der die Ganzheit des Menschen anzusprechen versucht.

Die Definition "Schulleben" von Erich Weber trägt dieser Sicht Rechnung. "Schulleben, im weiten Sinne verstanden, meint das Insgesamt der mit erzieherischen Intentionen gestalteten bzw. betreuten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Lebensbereich der Schüler, zu denen noch unter schulischer Verantwortung außerschulische, erzieherisch bedeutsame Situationen hinzukommen können."¹⁾

Der Verfasser definiert Schulleben als einen pädagogisch geformten Schulalltag, in dem unterrichtliche Inhalte vorrangig so aufbereitet werden, daß die erzieherischen Aspekte eine positive Lebenseinstellung bewirken.

Eine positive Lebenseinstellung intendiert, daß das Kind "in einer oft spannungsreichen Umwelt"²⁾ den Wert der Freude am Guten, Schönen und Wahren erkennen und erfahren lernt. Diese Freude wird erfahrbar, wenn zum Schulalltag außerunterrichtliche Aktivitäten der Schüler hinzukommen, die sie im Miteinander und Füreinander an ihre Mitmenschen weiterzugeben versuchen.

Ein gestaltetes Schulleben besteht also in der Bereitstellung von Gelegenheiten und Maßnahmen, die Erziehung in diesem umfassenden Sinne als latentes, mehrphasiges und ganzheitlich-sittliches Lernen begreift, in dem der Schüler angeregt wird, andere Dimensionen seiner Persönlichkeit zu entdecken und zur

1) Weber, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth, 1979, S. 64

2) Vergl. Präambel zum Grundschullehrplan für die 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München, 1984

Darstellung zu bringen, als der Unterricht sie ihm abverlangt bzw. erlaubt.

Wir umschreiben mit dem Begriff "Schulleben" institutionell organisierbare Bedingungen, die für die in der Schule Tätigen Chancen der Erziehung enthalten als notwendige Ergänzung des Unterrichts.

Vor allem in der Form der Schulrituale und der Gewohnheitsbildung zur Modellierung von sozialem und Ich-stärkendem Verhalten z.B. des Grüßens, des Drankommens, des Betens und Singens, des Verteilens von Verantwortungen und Klassendiensten, des Zur-Verfügung-Stellens von Still- und Gesprächszeiten, des Feierns von Geburtstagen und Namenstagen und des Verhaltens in Pausen.

In der Form von Maßnahmen und Anlässen, die Selbsttätigkeiten und Selbstbestätigung, die Fähigkeit zur Kommunikation, soziale Sicherheit und emotionales Wohlbefinden stimulieren und den pädagogischen Bezug fördern, z.B. durch vielfältige Darstellungsanlässe im Klassenzimmer, durch Initiierung freier Gestaltungsaufgaben innerhalb der Schule, durch Stimulierung der Schüler mittels einladender Gestaltung der Schulumwelt (Flur, Pausenhof, Mediothek, Spielecke), durch Erarbeitung einer Schulordnung/Pausenordnung mit den Schülern und durch Gestaltung einer eigenen Schülerzeitung.

In dieser Weise umfaßt also der Begriff des Schullebens eine Vielzahl mehr oder minder herausragender und zeitlich begrenzbarer Aktivitäten des schulischen Alltags, die schulinterner oder schulübergreifender Art sein können.

Ein so verstandenes Schulleben wird vor allem versuchen, Freude als das wesentliche Element in ihr Konzept einzubringen, denn wenn Kindern deutlich wird, daß Schule Freude bereiten kann, sind sie auch gerne bereit zu lernen und sich anzustrengen. Der Autor will damit verdeutlichen, daß der Freude im Schulleben ein Selbstzweck zukommt, die nicht dazu dienen soll, um wieder rein kognitive Leistungen erbringen zu können.

Die Gefahr besteht, weil der auf Erziehung bedachte Lehrer die Freude nur als Mittel zum Zweck betrachten könnte. "So wie seinerzeit die richtige Idee des Konzentrations- oder Gesamtunterrichts durch Übertreibung pervertiert wurde, könnte nun das 'freudvolle Lösen einer mathematischen Aufgabe' bereits als 'signifikanter Beitrag zur Gestaltung eines pädagogisch wertvollen Schullebens' hochstilisiert werden."¹⁾

Wer in diesem Sinne Leben in die Schule bringt, wie die nachfolgende Aufstellung, die im Wintersemester 1985 in einem Hauptseminar bei Professor Helmut Zöpfel erarbeitet wurde, belegen wird, ist gegen eine Erstarrung und Verknöcherung, gegen den schematischen und routinemäßigen, eintönigen und langweiligen, Initiativen und Interessen der Schüler zerstörenden Schulbetrieb.

- Arbeitsgemeinschaft an der Schule, die sportlicher und musischer Natur sein können;
- Arbeitslehre: der Erfahrungsaustausch von Betriebserkundungen und Betriebspraktika gehört zu den Aktivitäten des Schullebens, bei welchen bereits ein halbes Hinauswachsen in die Berufs- und Institutionenwelt der demokratischen Gesellschaft spürbar wird;

1) Lohrer, K.: Verhindern unsere Lehrpläne das Schulleben.
In: Blätter für Lehrerfortbildung, 31. Jahrgang 7/8,
München, 1979, S. 340 f.

- Bastelnachmittag, z.B. der Klassensprecher und des Elternbeirats für einen Weihnachtsbasar;
- Beratungsgespräch für Einzelschüler zusammen mit den Klassensprechern;
- Berichts- und Referatsstunde einmal im Monat mit einem Lehrer, der sich möglichst zurückhält;
- Cross-Age-Helping ("Schüler helfen Schülern"): Pin-Wand mit Such- und Hilferufen kann hier als Informations-träger motivierend sein;
- Elternabend und Elternarbeit (in Kombination mit der Arbeit der Lehrer und Schüler);
- Eltern-Lehrer-Ausschuß zur Bereicherung des Schullebens;
- Eltern-Lehrer-Schüler-Tag ("Tag der offenen Tür");
- Elternstammtisch;
- Erziehungshilfe/Lernhilfe im Aufenthaltsraum der Schule (z.B. eine entsprechend vorgebildete Schülermutter);
- Exkursionen unter Einbeziehung der Bevölkerung des Ortes;
- Feiern: Klassenfeier, Weihnachtsfeier, Geburtstagsfeier, Faschingsfeier, Grillabend, Anfangs- und Schlußgottesdienst;
- Feste: Schulfest, Gründungsfest, Gemeindefest, Kinderfest, Sommerfest, Spiel- und Theaterabend;
- Geländespiele, Fußballturnier;
- Gemeinsames Essen;
- Gemeinsamer Filmabend;
- Jugend- und Musikabend;
- Jugendveranstaltungen mit Betreuern der Lehrer, der Kirchen und den Sozialverbänden;

- Kinder- Kultur-Wochen (z.B. Autorenlesung);
- Klassenraumgestaltung;
- Lebenswelt: Ausstellung, Sammlung und Tausch im Rahmen von Schülerhobbys (auch: Aquarium im Klassenzimmer!);
- Leseraum/Lesecke;
- Patenschaften unter Schülern verschiedener Klassen und Altersstufen, auch zwischen verschiedenen Schulen;
- Pausenordnung und Pausenhofgestaltung durch Schüler und Eltern;
- Projektunterricht und Projektwochen;
- Reisen mit den Schülern;
- Schulwandern;
- Schullandheimaufenthalt;
- Schülerinitiativen (z.B. Unterstützung gegen Horror-Videofilme und gegen das Robbenschlachten);
- Schüleraustausch;
- Schülerlotsendienst;
- Schülermitverwaltung;
- Schülerzeitung;
- Sportspiele; Sportwettbewerbe;
- Tag des Baumes mit Säuberungsaktionen auf dem Schulweg;
- Tag des Kindes mit schulübergreifenden Projekten;
- Unterrichtsberatung durch Kollegen;
- Unterrichtsfragen: Frage- und Kummerkasten der Schüler und das monatlich einmalige Öffnen;

Eine solche Schule, in der sich Leben regt und die anregt, in der keine starre, unbewegliche Planung den Blick für Freude schaffende Situationen verstellt, impliziert allein schon auf Grund ihres Soseins alle Formen und Kraftwirkungen der Freude. Das bedeutet, daß im Schulleben Kopf, Herz und Hand anzusprechen sind, daß geistige und vitale Bedürfnisse berücksichtigt werden, daß Theorie und Praxis in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden; daß Anstrengung und Entspannung sich in angemessenem Rhythmus abwechseln, daß individuelle und soziale Unterrichtsformen gepflegt werden, daß außer den Pflichtfächern auch Wahlfächer angeboten sowie Neigungskurse freiwillig gebildet werden, daß Gespräch und Schweigen, Arbeit und Pause, Spiel und Sport, Fest und Feier erst die freuderschöpfenden Möglichkeiten des Schullebens voll erschließen. Ein Ziel solcher Schulen ist immer, die Vorherrschaft eines kind- und lebensfeindlichen Unterrichts zu brechen - ganz im Sinne Rousseaus den Lebensanspruch der Jugend zu vertreten und zu erfüllen. Georg Geißler tritt dafür ein, "daß die Schule sich nicht darauf beschränken kann, Unterricht zu erteilen. Sie muß auch ein Schulleben entwickeln, dessen formende Kraft die nicht-rationalen Seiten der heranwachsenden Jugend anspricht und dies nicht verschult werden darf:"¹⁾

Gerade darin liegt ein großer Wert, daß Schule nicht ausschließlich vom Prinzip der Wissenschaftlichkeit bestimmt wird, sondern das tut, was in den Kindern Freude bewirkt. Befreiung von Angst, Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse, zwangloses Mit- und Nebeneinander, Verständnis finden beim anderen und Hilfe leisten für den anderen sind Voraussetzungen für echte Erlebnisse der Freude.

1) Geißler, G.: Die Situation der Schule in der Gegenwart.
In: Röhrs, H. (Hrsg.): Theorie der Schule, Frankfurt a. M.,
1968, a.a.O., S. 176

Schulleben ist dann eine dringende Notwendigkeit, will Schule dem Kind sinnvolle und freudige Momente bereiten. Der Verfasser wehrt sich gegen die oft aufgestellte Behauptung, Regelschulen wären überfordert, hier einen Beitrag zu leisten; dies können nur die sogenannten "Freien Schulen".

Der Lehrplan für die bayerischen Grundschulen gibt an vielen Stellen konkrete Anregungen für die Verwirklichung von Schulleben. Einige Beispiele seien genannt:

Eine ansprechende und kindlichen Bedürfnissen angemessene Gestaltung des Klassenzimmers ist Gegenstand des Heimat- und Sachunterrichts (Das Klassenzimmer als Wohnraum) und der Kunsterziehung "Kunsterziehung fördert die Freude des Kindes am eigenen Gestalten (...). Besuche in Kirchen und Museen geben Gelegenheit, originalen Bildwerken zu begegnen und auch still vor einem Bild zu verweilen. Feste und Feiern im Jahreskreis sind geeignete Anlässe, schmückendes Gestalten und gemeinsames Spielen in seinen vielfältigen Formen zu pflegen."¹⁾

Im Musikunterricht wird durch gemeinsames Musikhören die "Freude am Hören von Musik" gefördert. In Heimat- und Sachkunde der ersten Jahrgangsstufe wird das gemeinsame Spielen verlangt - es wird gefordert unter Punkt 2.3 "Freude am Spielen". Da durch Schulleben die ganze kindliche Persönlichkeit angesprochen werden soll und die intellektuelle Förderung im Unterricht ohnehin oft im Vordergrund steht, kommt dem musisch-kulturellen Bereich in diesem Zusammenhang große Bedeutung zu. In Deutsch beispielsweise wird im Arbeitsbereich Lesen der ersten bis vierten Jahrgangsstufe auf Darstellendes Spiel, Spielen als Handlung, Erfinden von Sprachspielen als Beitrag zum Schulleben hingewiesen. Die

1) Lehrplan für die Grundschule, 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München, 1984, a.a.O., S. 133

dabei erarbeiteten kleinen Spielszenen können zur Grundlage für Aufführungsbeispiele bei Festen und Feiern und zu einem weiteren Schwerpunkt des Schullebens werden. Feste und Feiern werden im Lehrplan an mehreren Stellen vorgeschlagen: Erleben von Gemeinschaft - gemeinschaftsfördernde Anlässe ausnützen. Namenstags- bzw. Geburtstagsfeier in der Klasse¹⁾ (erste Klasse).

"Freude am gemeinsamen Feiern, z.B. Geburtstag, Namenstag, Weihnachtsfeier"²⁾ (zweite Klasse). "Gemeinschaftserlebnisse herbeiführen, z.B. bei der Gestaltung von Feiern aus religiösen oder persönlichen Anlaß, beim freien Schulgebet, beim gemeinsamen Gottesdienst"³⁾ (dritte Klasse).

"Mitgestaltung eines Sportfestes, eines Elternnachmittags oder einer Schulfeier"⁴⁾ wird für die vierte Jahrgangsstufe vorgeschlagen.

Feste und Feiern können in der Regel nur fächerübergreifend vorbereitet werden. Meist werden die Fächer Deutsch (Texte für Aufführungsspiele, Gedichte), Kunsterziehung (Mimik/ Gestik und Kulissen bei Aufführungsspielen, Gestaltung des Raumes für ein Klassenfest), Musik (musikalische Untermalung, Instrumentalgruppen, Lieder), Textilarbeit und Werken (Kostüme, Kulissen) und Sport (Tänze, Bewegungsübungen) einbezogen.

Die angeführten Beispiele aus den Lehrplänen einzelner Fächer sowie Zitate aus der Präambel zeigen deutlich, daß das, was man unter Schulleben im weitesten Sinne versteht, ein unverzichtbarer Bestandteil des erziehenden Unterrichts in der Grundschule sein muß.

1) Lehrplan: Ebenda, S. 98

2) Lehrplan: Ebenda, S. 102

3) Lehrplan: Ebenda, S. 106

4) Lehrplan: Ebenda, S. 111

Hier wird deutlich, daß das Schulleben auch von den Unterrichtsgegenständen beeinflusst wird und von der Art und Weise, wie die Lerninhalte dem Schüler thematisch begegnen. Schulleben kann sich an vielen Inhalten und in verschiedensten Formen entwickeln, es muß aber von allen Beteiligten, Kindern, Lehrern und Eltern, aktiv schöpferisch gestaltet werden. Dabei versteht sich Schulleben vorrangig als der gemeinsame Ort des Miteinanderseins, an dem soziale und emotionale Bedürfnisse zu befriedigen sind und gemeinsames Handeln in den Vordergrund zu stellen ist. Anders gesagt: "Schulleben markiert die Gegenposition zur kinderfeindlichen Lernschule. Das Leben soll in die Schule hineingenommen werden, weil so dem Kind die bisher vertraute Atmosphäre erhalten bleibt, weil Schule nicht ein Sonderkonstrukt im Vakuum, sondern Teil dieses Kinderlebens darstellen soll, weil Unterricht wie Erziehung für das Leben geleistet werden und damit nicht neben dem Leben geschehen können."¹⁾

Ferdinand Kopp formulierte diesen Gedanken 1974 so:

"Schule ist mehr als Lernorganisation und Leistungsschule, mehr als eine Summe von Fachstunden, bedroht durch curriculare Verplanung, sondern in und zu allen Lehr- und Lernprozessen kognitiver Art ein Lebens- und Erfahrungsraum, Grundschule der Sozialisation und Persönlichkeitsfindung, insofern Lebensschule und Erziehungsschule."²⁾

Auf unser Ausgangsproblem zurückgehend kann man resümieren: Die Freude an der Schule, die Freude am Lernen steht und fällt mit der erlebnishaften Gestaltung des Schullebens, und zwar in einem Schulleben, das nicht in einem Gegensatz zum Unterricht bzw. zur Schularbeit steht. Genau damit ist ein Ansatz gefunden, wie Schule Freude bereiten kann.

1) Engelhardt, W.: "Schulleben" - eine didaktische Wertkategorie. In: Breslauer, K. u.a. (Hrsg.): Werterziehung als Auftrag der Schule, Hannover, 1978, S. 142

2) Kopp, F.: Schule für das Kind - Randbemerkungen zur Schulpädagogik und Didaktik, Donauwörth, 1976, S. 43

Einzelne wichtige Bereiche für eine Umsetzung von Freude in der Schule sollen im Folgenden näher erläutert werden.

5.1 Spiel und Sport

Jeder hat wohl eine bestimmte Vorstellung von Spielen, welche Art von Aktivitäten dabei gemeint sind.

Erinnert man sich an die Kindheit zurück, so mögen einem etwa Ballspiele im Freien, Brett- oder Kartenspiele einfallen, die man allein oder mit anderen gespielt hat; manche haben in einem bestimmten Alter mit Puppen gespielt, andere mögen sich gerne verkleidet haben usw. An die Schule zurückdenkend, fallen dem Verfasser nur Spiele im Rahmen des Sportunterrichts ein, die mit Begeisterung ausgeführt worden sind; das waren dann immer die "schönsten" Stunden.

Wer heute Gelegenheit hat, jüngere oder ältere Kinder bzw. Jugendliche beim Spielen zu beobachten, wird eine Vielzahl von Spielformen wahrnehmen.

Spielen als eine bestimmte Tätigkeit gibt es also nicht - es gibt eine fast unbegrenzte Vielfalt von Formen, die wir dazu zählen. So ist etwa die Unterscheidung von Aufgaben- und Regelspielen, Funktionsspielen, Rollenspielen nur eine Möglichkeit, Spielaktivitäten einzugrenzen.

Was ist nun aber bei allem Formenreichtum das Gemeinsame an dieser Art von Aktivität? Bemüht man für die Beantwortung dieser Frage die Wissenschaft, genauer Theorien des Spielens, so zeigt sich hier folgendes Bild: Ähnlich wie bei Kindern und Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen eine bunte Vielfalt von Spielformen und Spielmittel existiert, so gibt es auch hier eine große Zahl unterschiedlicher Theorien, Thesen, philosophischer Gedanken und Überlegungen.

Und doch sind Gemeinsamkeiten festzuhalten. Eine der wichtigsten ist: Spielen läßt sich als sehr freudvolle und menschliche Grundfähigkeit verstehen. Dies kommt zum Ausdruck, wenn etwa ein angeborener Spieltrieb postuliert wird, ein naturgegebener Instinkt, der beim heranwachsenden Menschen vom vernünftigen Handeln überformt wird. Oder es wird davon gesprochen, wie bei lerntheoretischen und entwicklungspsychologischen Spieltheorien, daß Spielen auf natürliche Orientierungsreflexe zurückzuführen ist und damit eine selbstmotivierte Aktivität zur Explorierung der Umwelt darstellt.

Weitgehende Übereinstimmung läßt sich auch bei einigen Besonderheiten der Aktivität "Spielen" finden. Um hier einige Gesichtspunkte zusammenzufassen:

Der Aspekt des Selbstzweckes: Spielen ist idealtypisch für die Kinder "nutzloses" Handeln, über das Spiel hinaus wird kein anderer Zweck verfolgt.

So erfahren Kinder - um ein Beispiel zu nennen - zwar, daß Genauigkeit beim Basteln notwendig ist, sie basteln aber nicht, um die Fähigkeit "Genau-Sein" zu erlernen.

Der "Freiheitsaspekt": Er steht im Zusammenhang mit kreativen Fähigkeiten des Menschen. Spiel kann als freie Tätigkeit angesehen werden, die sich wohl am klarsten von zielgerichteten zweckrationalen Handeln unterscheiden läßt. Dies beinhaltet das Ausprobieren von neuen Möglichkeiten und Formen des Umgangs mit Gegenständen und Personen sowie die Selbstbestimmtheit der Tätigkeit.

Der Gesichtspunkt der Freude: Spielen steht in einem engen Zusammenhang mit körperlicher und psychischer Aktivität, Momente wie "Spaß", "Vergnügen" und vor allem "Freude" stehen im Vordergrund.

Der "Gegenwartsaspekt": Spielen ist auf die unmittelbare Gegenwart bezogen. Elemente wie "innere Unendlichkeit", "Scheinhaftigkeit", "Schweben über oder außerhalb der Realität" lassen sich hier finden - Alltagsausdrücke wie "im Spiel versunken sein" weisen weiterhin auf diese Eigenart des Spielens hin.¹⁾

Hier ist immer zu überlegen, welche Bedeutung und welchen Stellenwert soll Schule dem Spiel von Kindern und Jugendlichen in ihrer Arbeit beimessen? Antworten auf diese Fragen lassen sich finden, wenn man die Funktionen des Spielens für die Entwicklung des Menschen betrachtet:

1. Spielen trägt zur psychischen und physischen Gesundheit bei.

Vertreter sogenannter phänomenologischer Spieltheorien und -forschung,²⁾ die von den unterschiedlichsten Erscheinungsformen des Spiels ausgehen, weisen etwa auf folgendes hin: Kinder sind dann gefährdet, wenn sie keinen Platz zum Spielen haben oder aus psychischen Gründen (Traumatisierung) den Weg zum Spielen nicht mehr finden können. Starke generelle Aktivitätseinschränkungen können die Folge sein.

Psychoanalytische Ansätze³⁾ hingegen betonen besonders die "Katharsisfunktion" des Spiels: Beim Spielen kann angstmachende und verletzend erlebte Wirklichkeit verändert und damit verarbeitet werden. Vor allem über symbolische Dar-

1) Vergl. Scheuerl, H.: Zur Begriffsbestimmung von "Spiel" und spielen, 1975. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 1975, S. 341 ff.

Scheuerl, H.: Theorie des Spiels, Weinheim, 1975
Nickel, H.: Spiel. In: Hermann Th. u.a. (Hrsg.), Weinheim, 1977, S. 451 ff.

Flitner, A.: Das Kinderspiel, München, 1973

2) Vergl. Barnitzky, H.: Konfliktspiele im Unterricht, Essen, 1975

3) Schultz-Hencke, H.: Lehrbuch der analytischen Psychotherapie, Hannover, 1951

stellungen - mit Gegenständen oder im Rollenspiel - können belastend erfahrene Situationen aktiv wiederholt und kontrolliert werden. Wie wichtig diese reinigend-heilende Funktion des Spiels ist, läßt sich z.B. auch an der Vielzahl spieltherapeutischer Methoden ermessen.

Auch aus entwicklungspsychologischer und lerntheoretischer Sicht¹⁾ wird Spielen in seiner Funktion als psychischer Regulator hervorgehoben. Spielen kann sowohl zur Spannung und Anregung des erlebnishungrigen Kindes als auch zur Verarbeitung und Entspannung, also zum Abbau überstarker Spannungseindrücke dienen. In dieser Hinsicht hat Spielen somit wesentlichen Einfluß auf die zentrale Funktionsaktivierung des Menschen, aber auch auf seine Möglichkeit, Spaß, Lust, Freude an sich selbst und seinen Aktivitäten zu entwickeln.

Neben solchen Beiträgen zur psychischen Gesundheit darf allerdings auch nicht vergessen werden, welchen wichtigen Einfluß etwa Bewegungsspiele und -spielmöglichkeiten auf die körperliche Entwicklung überhaupt haben.

2. Spielen hat große Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung von Kreativität und Phantasie.

Durch reiches Spielen, d.h. durch eine große Zahl an Möglichkeiten, die dem Kind beim Spielen entweder selbst einfallen oder ihm zugespielt werden, wird sein Handlungsrepertoire erweitert.

Durch viel Spielen gewinnen also nicht nur rein kognitive Funktionen. Wohl aber nehmen Kreativität und Flexibilität im Hinblick auf die Anwendungsbereiche von Gelerntem zu. Damit hat Spielen auch indirekt Auswirkungen auf geistige Kombinationsfähigkeiten. Spielen ist in diesem Sinne nicht in erster Linie Training der Erkenntnis, sondern Ausweitung von Handlungsmöglichkeiten.

1) Bittner, G., Schäfer, G., Ströbel, H.: Spielgruppen als soziale Lernfelder, München, 1975

Handlungssicherheit kann zunehmen, das Vertrauen in die Verfügbarkeit der Gegenstände kann wachsen, es werden Situationen geläufig, in denen man sich zurecht finden, auf die man reagieren und in denen man angemessen handeln kann. Neben der Entwicklung von Kreativität und Phantasie hat Spielen in diesem Zusammenhang also auch wichtige Funktionen für die Realitätsbeherrschung. Man kann davon ausgehen, daß jede Spieltätigkeit des Kindes u.a. auch den Sinn hat, seine Lebensrealität als etwas Schönes, Kostbares wahrzunehmen, zu verarbeiten und positive Handlungsstrategien zu entwickeln. Insbesondere gilt dies für Spiele mit Symbolen, die ausschnittsweise Abbildungen der Welt darstellen, oder z.B. Rollenspiele.

Wenn nun Spiele solch wichtige Beiträge für die positive Entwicklung eines Kindes liefern (die von psychischer und physischer Gesundheit bis hin zur Realitätsbeherrschung und der Verarbeitung belastender Erfahrungen reichen) und wenn vor allem Spiele dazu geeignet sind, den Kindern Freude zu bereiten, dann ist es naheliegend, daß Pädagogen diesem Phänomen ganz besondere Beachtung schenken müssen.

Hans Gärtner plädiert für diese Beachtung in seinem Buch "Dem Spiel mehr Spielraum in der Grundschule".¹⁾

Unter Hinweis auf den Erwachsenen, der seinen Kindern zwar das "Herumspielen" zum Vorwurf macht, selbst aber psychohygienische Entlastung von der Arbeit in zahllosen Varianten von "Spiel" zu finden sucht, fordert Gärtner von Eltern und Lehrern eine Kinderschule, die auch des Spiels bedarf. Schule hätte dann so auszusehen, daß "dem Kind geholfen wird; so, daß das Kind und seine Bedürfnisse Berücksichtigung finden; so, daß der Ernstcharakter schulischen Lernens zwar nicht aufgehoben, aber doch immer wieder aufgelöst wird zugunsten

1) Vergl. Gärtner, H.: Dem Spiel mehr Spielraum in der Grundschule. In: Allgemeiner Schulanzeiger, Heft 1/79, Freiburg im Breisgau, S. 10 ff.

eines Freiraumes, in dem Spontanes, Schöpferisches, Originelles, Situativ-Zufälliges wieder zur Geltung kommen können. Nirgendwo anders, nirgendwo unmittelbarer waren diese Elemente... in ihrer ganzen Tragweite und Vielschichtigkeit aufzusuchen und anzutreffen als im Spiel. Eine Schule ohne Spiel müßte für Kinder verboten werden."¹⁾

Gärtner weist nach, daß Spielen und Lernen keine Gegensätze sind: "Spiel in seinen verschiedenen Formen und Ausprägungen verhilft zur Offenheit für die Belange, Interessen, Wünsche, Bedürfnisse des Kindes, die es - nur - in seiner Rolle als Kind hat."²⁾

Eng mit dem Spiel ist der Sport verwandt. Freude an der Bewegung und Freude am Spiel fließen beim Kind zusammen. Erich Weber sagt: "Spiel und Sport sollten gerade in der modernen Gesellschaft und Freizeitsituation zunächst als Selbstwert geschätzt werden, als selbstzweckliches Tun, das Freude und Freiheit, glückliche Gegenwart gewährt."³⁾

Der Verfasser erlebt in Sportstunden mit seinen Schulkindern immer wieder diese begeisterte, schier umwerfende Freude, die einen selbst mitreißt; Freude am Spiel und Freude an der Bewegung sind hier eine Einheit.

An der Schule des Verfassers wurden nach den Ideen von Benita Daublebsky⁴⁾ im Rahmen des pädagogischen Freiraumes eigene Spielstunden eingerichtet, die von den Kindern begeistert aufgenommen worden sind.

1) Gärtner, H.: Ebenda, a.a.O., S. 12

2) Gärtner, H.: Ebenda, S. 12

3) Weber, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth, 1979, S. 140

4) Vergl. Daublebsky, B.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, Stuttgart, 1973

Dies ist auch im Grundschullehrplan in einem eigenen Lernziel formuliert - unter Punkt 2.3 für Heimat- und Sachkunde der ersten Jahrgangsstufe "Freude am Spielen - einige bekannte und neue altersgemäße Spiele."

Bei den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung heißt es: "Gemeinsames Spielen einiger bekannter Spiele."¹⁾

Daublebsky will mit den Spielstunden in der Schule vor allem erreichen, daß "die Kinder so spielen lernen, daß sie sich um des gemeinsamen Vergnügens willen (jede gepflegte Gemeinsamkeit vermag die Freude an einer Sache zu verstärken) dem Sinn und der Regel des Spiels unterordnen; daß sie denjenigen helfen, die mit dem Spiel oder mit ihrer Gruppe Schwierigkeiten haben; und daß sie, indem sie aufeinander eingehen, das Spiel verbessern und ihre Freude daran steigern."²⁾

Das Schulrefereat der Stadt München stattete jedes Klassenzimmer der Münchner Grundschulen mit Lese- und Spielecken, mit Bücherregalen, kindgemäßen Sesseln, Teppichen und Tischen aus. Die Schüler brachten gebrauchte Puzzels, Unterhaltungsspiele, Zauberkästen und eine große Anzahl von Bauklötzen mit. Zu den Unterhaltungsspielen kamen im Laufe des Jahres mehr und mehr Lernspiele.

So entwickelte sich die Spielecke zunehmend zur Arbeitsecke, in der sich meist Kleingruppen mit unterrichtsbezogenen Aufgaben in spielerischer Form beschäftigten.

Die Bedeutung des Spiels kann somit für eine Verwirklichung der Freude an unseren Schulen nicht hoch genug eingeschätzt werden.

1) Vergl. Lehrplan für die Grundschule, 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München, 1984, S. 99

2) Flitner, A.: Spielen in der Schule. Zu Benita Daublebsky's Buch über Spiele mit Zehn- bis Zwölfjährigen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 1975, S. 457 ff.

Baldur Kozdon unterstreicht diese Forderung: "Schule kann nur ernstgenommen werden, wenn sie anthropologisch fundiert ist und spielerische Neigungen junger Menschen angemessen berücksichtigt. Die Integrierung des Spiels in die Schule ist längst erkannte Notwendigkeit."¹⁾

Spielen und Lernen hängen zusammen. Schule kann so besser funktionieren, wenn in ihr Raum für Spiele geschaffen wird. Spiele, die die Freude des Spiels in der ganzen Breite entfalten.

Das Spiel gehört in die Schule, sozusagen als Kompensation zum Unterrichts- und Lernprozeß; aber gerade mit der Aufgabe, die kreativen Kräfte der Kinder neu zu beleben. Wir müssen lernen, daß Schule auch Spaß machen kann; das Element des Spiels in der Schule soll mit dem Element der Arbeit so zusammenwachsen, daß sich Spiel und Arbeit gegenseitig ergänzen und befruchten.

"Jedes Spiel umfaßt Arbeit, und Kinder arbeiten gern, selbst zu einem bestimmten Zweck, wie sie auch gern spielen. Ich halte dafür, daß es ein Hauptziel der Erziehung ist, die Freude an der Arbeit zu entwickeln. Die Furcht, daß die Freude am Spiel die Arbeitsfreudigkeit störe, ist die unbegründetste Furcht. Je mehr Freude ein Kind am Spiele hat, um so mehr wird es die Arbeit lieben."²⁾

Ein wesentlicher Teil der Arbeit in der Grundschule sollte spielendes Lernen sein.

Anlässe zum Spielen liefern auch die geforderten Schulfeste und Schulfeiern, die einen wichtigen Beitrag zur Freude in der Schule darstellen.

1) Kozdon, B.: Schule ohne Spiel? In: Pädagogische Welt, 33. Jahrgang, Heft 5, Donauwörth, 1979, S. 310

2) Meyer, F.: Pädagogische Aphorismen, Zitat von Johnson (Education by Plays and Games), Leipzig, Aarau, Stuttgart, 1909, Aph. Nr. 94, S. 37

5.2 Feste und Feiern

Wo auch immer von einem Fest die Rede ist, verbindet sich für uns damit der Gedanke an etwas Freudiges, Schönes, Bewegtes. Es ist in der Tat Ausdruck von großer Freude, wenn eine Schule es versteht, Feste zu feiern. Feste und Feiern gehören zu den großen Freudespendern. Sie sind Höhepunkte des gemeinsamen Lebens und bieten die Möglichkeit, schulische Geselligkeit zu pflegen und über das Klassenbewußtsein hinaus, Schulbewußtsein zu erleben und zu tätigen. Es verleiht der Gemeinsamkeit sichtbare Darstellung.

Anne Banaschewski beschrieb die pädagogische Bedeutung dieser Sonderform des Schullebens: "Hier sind wir vom Druck des Alltags befreit, treten heraus aus der Welt der Zwecke, aus der Zwangsjacke des genau regulierten Tagesablaufs. Wir erfahren eine Regeneration unseres personalen Seins. Zugleich kann sich - da der Mensch ja immer nur mit andern feiern kann - eine soziale Kultur bilden (...). Eine Schule, die die soziale und kulturelle Erziehung der Jugend ernst nimmt, wird sich für Fest und Feier Zeit nehmen. Sie vertiefen das Gemeinschaftserleben, ermöglichen dem jungen Menschen neue Erfahrungen im Zusammenleben und steigern sein kulturelles Anspruchsniveau. Fest und Feier gehören nicht deshalb in die Schule, weil sie das emotionale Gegengewicht gegen intellektuelles Lernen sind, sondern es handelt sich auch hier um Lernen - im sozialen und kulturellen Bereich."¹⁾

Wobei Feste und Feiern nicht mißverstanden werden dürfen, daß sie lediglich ein alternatives pädagogisches Medium auf dem Wege zu sozialen Lernzielen sind. Feste und Feiern haben im Rahmen des Schullebens einen Selbstzweck.

1) Banaschewski, A.: Feste und Feier. In: Horney, Ruppert, Schultze: Pädagogisches Lexikon, Bd. 1, Gütersloh, 1970, a.a.O., Sp. 914

Sie erfüllen die Kinder mit Heiterkeit und Freude. Durch das Ansprechen der Erlebnisfähigkeit lernen sie zuzuhören, mitzuempfinden und sich mitzufreuen.

Otto Friedrich Bollnow sagt, bei Fest und Feier vergewissert sich der Mensch "seiner Rückbezogenheit auf den metaphysischen Weltgrund und gründet sich immer wieder neu auf diesen tragenden Grund."¹⁾

Und Erich Weber sieht in Festen und Feiern "auf nachdrückliche Weise die Zustimmung zur Welt und die Bejahung des Lebens."²⁾ Die Kinder erfahren in dieser Freude des Feierns eine tiefreichende Verbundenheit und Zusammengehörigkeit. Werden in einer Schule eine Feier, ein Fest, ein Spiel vorbereitet, so weiß sich der einzelne Schüler in ein Vorhaben einbezogen. Durch das Mittragen einer gemeinsamen Aufgabe, durch die Übernahme von Verantwortung fühlt er sich in die Gemeinschaft eingebunden. Die aktive Mitarbeit bei der Gestaltung einer Schulfest gibt vor allem jenem Schüler Auftrieb und stärkt sein Selbstwertgefühl, dem im leistungsorientierten Unterricht Erfolgserlebnisse häufig vorenthalten bleiben. Das Kind erlebt etwas Ungewöhnliches. Tiefere seelische Schichten werden in Erregung versetzt, und diese Erregung wird in sinnhaft zugänglichen Ausdrucksformen sichtbar und hörbar gemacht. So kann die Gemeinschaft gestaltet und durch Gestaltung erlebt werden. Hier wird der Aspekt der Freude - Freude ist Gabe und Aufgabe - sichtbar und erfährt seine Zielrichtung: Freude erleben und Freude bereiten können.

Schulische Fest- und Feiargestaltung beginnen bescheiden. So wird z.B. der Namenstage oder Geburtstage der Kinder in einer Klasse gedacht, das Schulgebet zu einer kleinen Morgen-

1) Bollnow, O.F.: Neue Geborgenheit, Stuttgart, 1955, a.a.O., S. 237

2) Weber, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth, 1979, a.a.O., S. 151

feier ausgeweitet, zu Nikolaus bzw. Weihnachten eine kleine Adventsfeier einstudiert; oder es werden - wie es an der Schule des Verfassers feste Einrichtung ist - die verschiedenen Jahreszeiten gemeinsam in der Aula der Schule festlich begonnen. Wie staunen die Kinder, wenn die Lehrer einmal zusammen etwas instrumental vortragen oder gemeinsam vorsingen. Die Musik wird so zum frohen und besinnlichen Begleiter im gesamten Ablauf des Jahres. Unmerklich wachsen auch Umfang und Anteilnahme, die "kleine Feier" wird zur "großen Feier". Die offizielle Weihnachtsfeier oder ein großes Abschlußfest am Ende eines Schuljahres sprengt den Klassenrahmen und begeistert nicht nur Kinder, Lehrer und Eltern, sondern hier bekommt Schule insgesamt einen anderen Aspekt. Als Beispiel seien zwei Presseberichte aufgeführt, die anlässlich einer Weihnachtsfeier und eines Sommerfestes erschienen sind:

"Auf einer Weihnachtsfeier der Bergmannschule sammelten die griechischen und deutschen Kinder zusammen 4062,19 Mark für die Aktion 'Menschen für Menschen'. Unter dem Thema 'Kinder helfen Kindern' hatten die Schüler mit ihren Eltern und Lehrern gebastelt und ihre Spielzeugkisten aussortiert und alles auf einem Flohmarkt während der Feier verkauft. Der Elternbeirat und die Lehrer sind in die Geschäfte rund um die Schule gegangen und haben um Spenden gebeten."¹⁾

"Europa im Westend

Kein Europa-Parlamentarier hat zuwege gebracht, was Lehrer, Eltern, Elternbeirat und Kinder der Bergmannschule am vergangenen Samstag geschafft haben. Sie gestalteten ein Schulfest, bei dem es keine nationalen Schranken gab, ein Fest auf dem Freude, Geselligkeit und Können vorherrschten. Ganz große Anerkennung ist dem Rektor, Herrn Igerl, und seinem Team zu zollen. Hier werden die Kinder zu gegenseitiger Achtung,

1) Münchner Merkur Nr. 45, vom 10. Dezember 1984

Toleranz und sozialer Zusammengehörigkeit erzogen. Was die Kinder hier vorlebten, müßte die Erwachsenen eigentlich beschämen. Das war jedenfalls der Eindruck, den die anwesenden Ehrengäste, Herr Professor Dr. Zöpfl und SPD-Stadtrat Hans Bojer, hatten. Zwanglose Fröhlichkeit und Ausgelassenheit bei Spiel und Tanz der verschiedenen Nationalitäten bestimmten das Fest. Wer kann schon sagen, wer der Beste war: die internationale Gruppe um ihren zitherspielenden Rektor, die kleinen türkischen Tänzerinnen, die griechischen Sänger oder gar das von den Kindern ganz allein gestaltete Zirkusprogramm? Alle waren gut - vor allem aber sehr liebenswert. Die Internationalität schlug sich aber auch bei Essen und Trinken nieder. Ausländische Spezialitäten und bayerische Schmankerl zu diversen Getränken wurden im Schulhof unter Münchner Kastanienbäumen gereicht. Alle halfen fest mit. Und was vor allem auffiel: Alle strahlten ein fröhliches Bewußtsein aus, daß keiner mehr sei als der andere und alle füreinander da sein müßten. Hervorragend war auch die Handarbeitschau der verschiedenen Klassen. Was hier bereits von den kleinen Schwanthalerhöhern erarbeitet wurde, das ist vorzeigbar. Jedenfalls sollte dem Fest das nächste Mal eine öffentliche Ausstellung für die älteren Schwanthalerhöher vorausgehen. Sehr beeindruckend war auch die Namensleiste der Wandgarderoben. Die Namen Mario, Tomislav, Franz, Sabine, Camela und Christine standen hier einträchtig nebeneinander. Mit diesem Fest war das Westend wenigstens für kurze Zeit echtes Europa."¹⁾

Der neue Lehrplan unterstreicht die Forderungen nach Schulfest und -feier an mehreren Stellen. In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe ist es das elementare Ziel, ein erstes Interesse

1) Bojer, H.: Westend-Anzeiger Nr. 30, vom
25. Juli 1985, S. 9

an örtlichen Festen und Bräuchen anzubahnen.¹⁾

Der Schüler soll primär emotional angesprochen werden. Er soll nicht nur informiert werden, sondern sie vielmehr persönlich erleben. Zum Interesse soll ein Weiteres hinzukommen: Die Kinder sollen zunehmend auch einen Einblick in den Sinngehalt der Feste und Bräuche in Familie, Schule und Gemeinde bekommen. Hierzu ein Beispiel: An der Schule wurde ein Erntedankfest abgehalten. Für viele Kinder war dies ein absolutes Novum. Angesichts des Wohlstandes fällt es vielen Kindern schwer, für das tägliche Brot im weitesten Sinne zu danken, was sich auch in den täglich eingesammelten Speiseresten auf dem Pausenhof zeigte. Es wurden Plakate gezeichnet, die den Hunger der Welt anklagten. Das Zusammentragen von verschiedenen Früchten aus Garten und Feld und das Zusammenbinden von Ähren zu einem Erntestrauß stellten einen sichtbaren Bezug zu dem her, was die Kinder täglich essen und trinken. In einem Danklied wurde der Freude Ausdruck verliehen, daß wir uns täglich satt essen können. Den Abschluß bildete ein gemeinsames Dankgebet für unsere schöne Welt, mit der Bitte, allen Menschen auf der Erde Brot zu geben. Die Kinder gewinnen so über die gemeinsame Freude am Feiern einen Einblick in den Sinngehalt des Festes. Es kommt zu einer natürlichen, unaufdringlichen Sinn- und Wertorientierung. Ganz im Sinne des Lehrplanes werden dabei "Wertungen, Einstellungen und Haltungen am konkreten Fall verständlich und nachvollziehbar."²⁾

Die verschiedenen Feste und Feiern im Ablauf des Jahres fördern die mitmenschliche Beziehung und bringen Freude in den oft monotonen Unterrichtsbetrieb. Aus der Freude am Mitmachen, am aktiven Teilnehmen erwächst bei den Kindern ein Bewußtsein

1) Vergl. Lehrplan für die Grundschule, 1. bis 4. Jahrgangsstufe, Heimat- und Sachkunde, München, 1984, S. 102 f.

2) Lehrplan für die Grundschule, 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München, 1984, a.a.O., S. 5

sozialer Bindungen, der Gebundenheit und der Geborgenheit. Diese emotionale Einbindung, die Vertrautheit der Schulgemeinschaft gibt ihnen elementare Sicherheit und ist so eine entscheidende Bedingung für ihre Menschwerdung, für ihre personale Entfaltung.

5.3 Wandern und Schullandheimaufenthalt

Ferdinand Kopp zählt das Schulwandern zu den schönsten Formen des Schullebens.¹⁾ Für die Schüler zählen in der Tat Wanderungen und Schullandheimaufenthalte zu den erfreulichsten, beliebtesten und unvergessensten Unternehmungen ihrer Schulzeit. Im Prinzip haben diese Erlebnisse die gleichen Auswirkungen, wie wir sie bereits bei Spiel, Sport, Fest und Feier festgestellt haben. Primär ermöglichen sie zunächst (selbstzwecklich) eine in sich freudige, aus dem Alltag herausgehobene Stimmung. Es ist eine Form der inneren Gestimmtheit, in dem sie den Zustand eines zweckfreien Tuns erleben. Wanderungen und Schullandheimaufenthalte ermöglichen körperliche An- und Entspannung und bieten dem Schüler die Möglichkeit, Leistungen zu erbringen, die sich vom zensierbaren Bereich der Schule abheben. Oft können Schüler, die im kognitiven Bereich nur geringe Erfolge haben, hier auch einmal unter Beweis stellen, wie sie auch zu einer Leistung befähigt werden können.

Wir wissen, welch unglaublich beglückendes Empfinden aus einer selbsterbrachten Leistung erwächst. In der dazugehörigen Mühe liegt ein Riesenkraftquell für Freude - vor allem, wenn es dann noch gemeinschaftliche Werte waren, wie z.B. bei dem Bestehen einer Gruppenwanderung. Dem Wandern kommt so eine große anthropologische und damit auch pädagogische Bedeutung

1) Vergl. Kopp, F.: Didaktik in Leitgedanken, Donauwörth, 1966, S. 249

zu. Es vermittelt mannigfache soziale Erfahrungen. Durch das gemeinsame Planen und Erleben wird ein konkretes Gemeinschaftsbewußtsein geschaffen. "Das Wandern hat in dieser Weise eine ungeheure pädagogische Bedeutung und muß mit um so größerer Liebe gepflegt werden, als es großen Teilen der heutigen Jugend fernliegt. (...) Die Welt bleibt vom Auto betrachtet, ein schnell vorübergleitendes Bild, das ihr fremd bleibt und bald wieder vergessen wird. Es kommt nicht zum echten Wirklichkeitskontakt und zum wirklichen Aufgenommenwerden von der Natur, das sich doch nur dem stilleren Pfade wählenden, ohne Eile, ja ohne Bewußtsein der Zeit dahinwandernden, aber auch die gelegentliche Erprobung der äußersten körperlichen Anstrengung nicht scheuenden Fußwanderer ergibt. Hier entsteht für den Erzieher eine wichtige Aufgabe, und sie ist um so wichtiger, als er sich dabei oft der herrschenden Tendenz entgegenstellen muß und sich der Gefahr aussetzt, für unmodern zu gelten. Aber der Wert des Wanderns ist nicht die spezielle Erfahrung einer besonderen, durch die Jugendbewegung hindurchgegangenen Generation; sie ist zeitlos im Wesen des Menschen begründet und gewinnt an Wichtigkeit mit der zunehmenden Zivilisation."¹⁾

Allerdings darf nicht erwartet werden, daß sich die genannten pädagogischen Chancen gleichsam von selbst erfüllen. Wir müssen unsere Kinder befähigen zu erkennen, wo z.B. die Schönheiten der Natur liegen, die Fähigkeit zur Freude ist eben schul- und trainierbar. Gerade die Natur ist unerschöpflich im Anbieten von Freude. Das Gänseblümchen, der "freche" Spatz, ein Baum usw. können unendliche Quellen der Freude sein. "Die Natur ist unermüdlich und verschwenderisch im Hervorbringen von Freuden wie im Sprossen von Blumen; jede Jahreszeit und jede Gegend hat ihren eigenen Flor."²⁾

1) Bollnow, O.F.: Die pädagogische Atmosphäre, Heidelberg, 1964, a.a.O., S. 84

2) Keppler, P.W.: Mehr Freude, Freiburg im Breisgau, Berlin, Karlsruhe, Köln, München, Straßburg, Wien, 1919, S. 7

Dazu müssen wir unser Denken und Fühlen, Wollen und Wesen anleiten, diese Freuden zu erfahren. Im Wandern die verschiedenen "Wunder" der Natur zu bestaunen, ist ein Teil Lebenskunst. Dem Spiel von Wellen eines Sees, des Wassers im Bachlauf, des Lichts im Blätterwerk, der Sing-Sang, Töne des Windes zugewandt sein, kann Freude machen. Die Kinder lernen die Besonderheiten einer Landschaft, die Stille, die gute Luft oder eine schöne Blume wahrzunehmen und mit wachsender Freude bewußt zu genießen. Dann werden sie, wie Paul Gerhardt in seinem einfühlsamen Gedicht "Sommergesang" geschrieben hat, Freude erfahren.

"Sommergesang"

Geh aus, mein Herz, und suche Freud'
in dieser lieben Sommerzeit
an deines Gottes Gaben;
schau an der schönen Gärten Zier,
und siehe, wie sie mir und dir
sich ausgeschmücket haben.

Die Bäume stehen voller Laub,
das Erdreich decket seinen Staub
mit einem grünen Kleide.
Narzissus und die Tulipan,
die ziehen sich viel schöner an
als Salomonis Seide.

Die Lerche schwingt sich in die Luft,
das Täublein fleucht aus seiner Kluft
und macht sich in die Wälder;
die hochbegabte Nachtigall
ergötzt und füllt mit ihrem Schall
Berg, Hügel; Tal und Felder.

Die unverdroßne Bienenschar
zeucht hin und her, sucht hier und da
ihr' edle Honigspeise;
des süßen Weinstocks starker Saft
gewinnet täglich neue Kraft
in seinem schwachen Reise.

Der Weizen wachset mit Gewalt,
darüber jauchzet jung und alt,
und rühmt die große Güte
des, der so überflüssig labt
und mit so manchem Gut begabt
das menschliche Gemüte.

Ich selber kann und mag nicht ruhn,
des großen Gottes großes Tun
erweckt mir alle Sinnen:
Ich singe mit, wenn alles singt,
und lasse, was dem Höchsten klingt,
aus meinem Herzen rinnen."¹⁾

Unsere perfektionierte und technisierte Welt neigt zu Selbstverständlichkeiten. Das natürliche Gefühl zur Natur ist verfremdet. Die moderne Kultur hat den Menschen seines natürlichen Empfindens beraubt. Viele erleben nicht mehr die Jahreszeiten, nicht mehr Tag und Nacht, nicht Schnee und Sturm. Wir sind so weit von der Natur abgedrängt, daß es eine Aufgabe der Schule ist, diese Begegnungen zu schaffen. Im Wandern wird die sensitive Wahrnehmungsfähigkeit gesteigert, die tieferen Schichten werden angesprochen in der Freude an der Schönheit von Pflanze und Tier, von Blüte und Frucht, im Staunen über die Wunderwelt der Schöpfung.

1) Gerhardt, P.: In: Damit uns Erde zur Heimat wird, eine Gedichtsammlung, München, 1959, S. 250

Philipp Dessauer beschreibt in einer sehr anschaulichen Schilderung, wie Kinder die Natur erleben können, Freude erfahren, wenn sie nur dazu angehalten werden.

"Die Lehrerin einer oberbayrischen Kinderschule machte mit ihrer Schar folgende Entdeckung: Sie ging mit den Kindern auf eine sommerlich blühende Bergwiese. Hier legte man sich ins Gras. Die Lehrerin ermahnte die Kinder, nun einmal kurze Zeit lang ganz still zu sein und die Augen zu schließen. 'Jetzt, Kinder, fragt euch, was ihr alles hört!' Die Kinder schlossen ihre Augen. Nach einiger Zeit meldeten sich Stimmen. Die Kinder fanden immer Neues, was in ihr Ohr kam. Das Rauschen des Windes in den Bäumen und in den Gräsern; der Flug der Insekten, ihr Summen und ihr Surren; Vogel- und andere Tierlaute; von der fernen Landstraße her das Fahren eines Wagens und irgendwo in der Nähe das Brüllen des Viehs auf den Weiden: all das gehörte zusammen, wie eine harmonische Musik. Dann durften die Kinder die Augen öffnen und sagen, was sie sahen, ohne sich aufzurichten. Und dann kam das Fühlen, Spüren, Tasten und Riechen daran. Der Geruch der Wiese tat sich auf. Es war erstaunlich, was die Kinder alles benennen konnten. Dann schließlich sollten die Kinder die Augen wieder schließen und alles, was sie gesehen, gehört und gefühlt hatten, in ihre Gedanken sammeln. Denn alles gehörte zusammen, alles war gerade jetzt da. Diese ganze Welt von Dingen und Lebewesen - diese ganze Natur, und in der Natur der Mensch, das Kind, die Lehrerin, wir.

Was ist die Natur? Die Frage hat die Lehrerin nicht gestellt. Das wäre falsch gewesen in diesem Augenblick. Die Kinder haben gelernt, die Situation zu erfassen und alles, was zu ihr gehört. Sie haben gelernt zu 'sammeln', alle gegenwärtigen Eindrücke in großer Ruhe bei sich einzulassen und in Freude zu begegnen. Es hätte natürlich nahegelegen, jetzt mit einem Naturkundeunterricht fortzufahren, und allerlei nützliche

Aussagen hätten sich machen lassen. Aber der erwachsene Mensch hat gespürt, daß dies ein Abweg gewesen wäre und daß die Kinder darauf gar nicht eingestellt waren. Bei dieser Art der Sammlung wurde das Urvertrauen der Kinder lebendig. Das Urvertrauen hat eine große Weite. Es ist nicht ungeduldig, und es fragt nicht: 'Was mach' ich damit? Es läßt alles andere vergessen, was von der Sorge festgehalten wird; es freut sich einfach, da zu sein. Dieses einfache Da-sein, das Bewußtsein des einfachen Da-seins, das ist es, was mit der nativen Meditation gegeben ist. In diesem Dasein wird anderes, was da ist, zugleich mit mir gegenwärtig.

Vielleicht hat ein erwachsener Leser das Gefühl, hier begänne eine Naturschwärmerei. Wäre es so, dann wäre es wenigstens 'kindliche Schwärmerei'. Es ist aber anders. Man bedenke, daß die Kinder keine Geologen, Botaniker, Zoologen sind, sondern hier etwas viel Besseres und Ursprünglicheres finden, nämlich etwas, woraus sich alle Naturwissenschaften später erst ableiten können, auch wenn es der Erwachsene dann nicht mehr weiß. Die Sinne, die es erfragt und gesammelt haben, sammeln in Eines hinein, und in Einem wurden die Kinder ihres Daseins inne. Und nun freuten sie sich...

Die Lehrerin schaute auf die Uhr und fragte sich, wieviel Zeit eigentlich vergangen war. Sie hatte keine Ahnung, wie lange sie 'gebraucht' hatte, um mit den Kindern einen Augenblick in seiner Fülle zu erleben. Das ist eine Freude gewesen, die von dem sachlichen Einheimen eines Lernstoffes himmelweit entfernt ist. 'Vergnügungen' allerdings können 'eingeheimst' werden, wenn sie genossen werden, aber das hält nicht an. Der Grund des Da-seins liegt nicht hier. Der uhrenlose Augenblick dieser Stunde auf der Alpenmatte war gesammelte Gegenwart, nährendes Leben geworden. Diese Stunde konnte er-innert

werden wie etwas, das sich fortsetzen wird, und nicht so, wie man sich an Gelerntes erinnert."1)

Jede Wanderung bietet die Möglichkeit, die Kinder ähnliche Erfahrungen erleben zu lassen. In solch einer Betrachtungsweise "pulsiert ein Ahnen in den vorborgenen Sinn alles Geschaffenen. Sie erweckt ein 'Urvertrauen', ohne das für uns kaum eine Chance bestünde, mit unseren zahllosen Lebensängsten zu Rande zu kommen."2)

"Mutter Natur - darin liegt ein tiefer Sinn. Sie hat wirklich eine erzieherische Aufgabe am Menschen zu erfüllen und sie ist dafür wie eine Mutter ausgestattet mit vielen Zuchtmitteln, aber auch mit jenen Freuden, Blicken, Worten, Tönen, mit welchen die Mutter auf das Kind einwirkt. Wo ihr erzieherischer Einfluß auf das Volksleben und Einzelleben versagt, da verkümmert etwas - es fehlt eben auch eine Mutter."3)

Der Sinn fürs Kleine und die Fähigkeit, sich am Kleinen zu erfreuen, ist besonders zu pflegen, um diesen Einflüssen gerecht zu werden. Bischof Keppler weist in seinem Buch "Mehr Freude" des öfteren darauf hin: Das Verständnis für die Natur, die Achtung, Schonung und das Staunen darüber muß man im Kleinen anerkennen. Den Wanderstab bezeichnet er als "Wunderstab" für unsere Jugend.4)

Wolfgang Brezinka unterstreicht ebenfalls den großen Wert des Wanderns. "Wandern und Reisen bieten unersetzbare Möglichkeiten der Erziehung und Selbstbildung. Sie bringen den Menschen in Situationen, die ihn stärker als der gewohnte Lebensraum des Alltags zum Lernen, zur Erweiterung der Welt-

1) Dessauer, Ph.: Die naturale Dimension, München, 1961, S. 16 ff.

2) Kozdon, B.: Didaktik als Lehrkunst, Bad Heilbrunn, 1984, a.a.O., S. 114

3) Keppler, P.W.: Ebenda, S. 129

4) Vergl. Keppler, P.W.: Ebenda, S. 133

kenntnis, zum Staunen und zur Selbstkritik, zur Besinnung und zum vielseitigen Handeln herausfordern."¹⁾

Beim Wandern und bei Schullandheimaufenthalten sehen wir uns einem ganzen Bündel von Faktoren, seien es sozialpädagogische, psychohygienische, umweltbezogene, informative oder naturbezogene Gesichtspunkte, die Freude erleben lassen, gegenübergestellt. Dem Engagement und der Kreativität des Lehrers sind hier keine Grenzen gesetzt. Durch ihn erhalten diese Gedanken erst Leben, erhalten letzten Endes ihren praktischen Wert und ihre zielbestimmte Bildungswirkung. Ein Aufenthalt in einem Schullandheim ermöglicht die genannten Aspekte in konzentrierter Form. Soziales Lernen, Projektarbeit und Spielen sind die drei großen Bereiche einer Schullandheimpädagogik. Sie wandeln die Schule zu einer umfassenden Schul-lebensstätte und helfen mit, Schule als etwas Schönes erleben zu lassen. Im Schullandheim haben die Kinder erstmals die Möglichkeit, einen längeren Zeitraum gemeinsam zu verbringen. Gemeinsame Erlebnisse, die Arbeit in der Gruppe, gemeinsames Singen, Musizieren, Basteln, Wandern und Spielen schaffen eine Atmosphäre der Zusammengehörigkeit. In einem Beschluß der Kultusminister vom 30. September 1983 heißt es:

- "Durch den Aufenthalt von Schulklassen und anderen schulischen Gruppen im Schullandheim können Unterricht und Erziehung in besonders günstiger Weise miteinander verbunden werden;
- das ganztätige Zusammensein von Lehrern und Schülern ermöglicht situationsbezogenen und fächerübergreifenden Unterricht frei von organisatorischen Zwängen;

1) Brezinka, W.: In: Neues Pädagogisches Lexikon, Stuttgart, Berlin, 1971, Sp. 1018

- ermöglicht die Auseinandersetzung mit solchen Unterrichtsgegenständen, für die am Schulort die Voraussetzungen nicht in gleich günstiger Weise gegeben sind;
- ermöglicht in Muße die Vermittlung künstlerischer und musischer Vorhaben;
- bietet sinnvolle Motivation für Spiel, Sport und Werken;
- verlangt und fördert gegenseitiges Verstehen und Rücksichtnahme bei unterschiedlichen Interessen;
- ermöglicht, innerhalb der Gruppe soziale Erfahrungen zu sammeln;
- bietet Gelegenheit, in der Gruppe auftretende Konflikte bewältigen zu lernen;
- ermöglicht dem Lehrer besondere Zuwendung gegenüber einzelnen Schülern;
- ermöglicht unter Anleitung, Freizeit aktiv auszufüllen und sinnvoll mitzugestalten."¹⁾

Diese Ausführungen zeigen die wichtigsten pädagogischen Zielsetzungen auf. Sie unterstreichen den Erziehungsauftrag der Schulen, dem es darauf ankommt, den Spannungsbogen Individuum und Gemeinschaft in das rechte Maß zu bringen und eine Haltung zu entwickeln, die ihren Ausdruck in der sozialen Verpflichtung des einzelnen gegenüber der Gemeinschaft findet. Diese Forderung zur Ganzheit ist es, die dem Schullandheim seine besondere Bedeutung gibt und es heute zu einer unverzichtbaren Ergänzung der Schularbeit erhebt.

1) Schullandheimwerk Mittelfranken e.V. (Hrsg.):
Informationen zur Schullandheimarbeit, 1983, S. 8

Hans Meier stellt am 12. Oktober 1979 in Würzburg fest:
"Unter den außerschulischen Veranstaltungen ist zweifellos der Aufenthalt im Schullandheim in besonderer Weise geeignet, pädagogische Freiräume zu öffnen und dadurch zur Verwirklichung des Erziehungsauftrages der Schule beizutragen."¹⁾

Wo Schullandheimaufenthalte pädagogisch gelungen sind, werden sie unserer Forderung nach Freude gerecht.

1) Schullandheimwerk Mittelfranken e.V. (Hrsg.):
Ebenda, S. 9

6. Freude durch Pflege des Musischen

"Singen und Musizieren, Spielen, Malen, Zeichnen, künstlerisches Werken und Gestalten kommen im Unterricht oft zu kurz. Dabei sind dies gerade jene Fächer, die in besonderer Weise Freude an der Schule vermitteln. Die Verwissenschaftlichung des Unterrichtes und die neuen Stoffbereiche nehmen dem Musischen den Atem. Im Musikunterricht soll weniger theoretisiert und mehr musiziert und gesungen werden. In der Kunst-erziehung soll mehr gezeichnet, gemalt und gebastelt und weniger diskutiert werden. Der junge Mensch in unserer Zeit braucht das Musische als Ausgleich zum Technischen, zu Automation und Massenmedien. Die Schule hat den ganzen Menschen zu bilden: Leib, Seele, Geist - manuell, musisch, kognitiv."¹⁾

Otto Meyer ist hier voll zuzustimmen. Die musische Bildung, die in sich Freude beinhaltet, kommt aber in unseren Schulen zu kurz. Wer es erlebt hat, mit welcher Begeisterung Kinder singen, musizieren, zeichnen und basteln, muß sich überlegen, wie diese Unterrichtsbereiche in der Schule stärker verwirklicht werden können, wie das Musische - um der Freude willen - gepflegt werden kann.

Über den Bereich des Musischen gibt es recht unterschiedliche Auffassungen. Viele Autoren haben die Problematik der "musischen Bildung", der "musischen Erziehung" behandelt und mit wechselnden Bewertungen versehen.²⁾

Eine von den Fachwissenschaften akzeptierte phänomenologische Untersuchung der musischen Bildung aber liegt bis heute nicht vor. Trotzdem sei versucht, wenigstens einige ihrer Momente aufzuzeigen.

1) Positionspapier der CSU, S. 8

2) Vergl. Kluge, N.: Vom Geist musischer Erziehung, Darmstadt, 1973

Nach Norbert Kluge erhebt die musische Erziehung heute nicht mehr den Anspruch, den jungen Menschen total und allseitig zu bilden oder hauptsächlich sittlich zu erziehen. Sie versteht sich vielmehr als Teilbereich der Gesamterziehung und wendet sich vornehmlich an das Schöne und Künstlerische, an die vielfältigen Aussagen der Künste und Kunstwerke. Die musisch-künstlerische Erziehung darf nicht gleichgesetzt werden mit der ästhetischen Erziehung, letztere ist nur ein Teil der ersteren. Zu den Werten des Schönen und Künstlerischen kommt aufgrund des erziehlichen Moments der Wert des Sittlichen hinzu.¹⁾

Außer den allgemeinen Momenten sind noch folgende Aspekte besonders zu betonen: Der musisch aktive Mensch ist sowohl beim schöpferischen Gestalten als auch bei der Begegnung mit Kunstwerken auf die unmittelbare ganzheitliche Sinneswahrnehmung angewiesen. Ein weiterer Aspekt ist der der Kreativität. Hier ist ein Bereich angesprochen, "der nicht unter dem Druck der Realitätsanpassung steht und in dem aus gefühlstragenden Anmutserlebnissen sich Vorstellungen in neuer Gestalt zu einem Ganzen ordnen, das eine starke Bereitschaft zum Ausdruck in Wort und Ton, Form und Farbe in sich hat."²⁾

Das Moment der Sensualität darf als weiterer Punkt genannt werden. Man meint dabei, daß im musischen Bereich die sinnvolle Wahrnehmung dominiert gegenüber im kognitiven Bereich die Rationalität.

Ferdinand Kopp schreibt: "Musische Erziehung ist sinnenhafte Erziehung. (...) Nicht nur das, was dem Verstand erkennbar ist, hat Wert, sondern vor dem Erkennbaren steht das Schau-

1) Kluge, N.: Ebenda, S. 3 ff.

2) Kopp, F.: Vom Geist musischer Erziehung, Darmstadt, 1973, a.a.O., S. 310

bare. Die Erscheinung selbst, das Bildhafte wird zum Symbol, in der Erscheinung und durch sie selbst wird ein tieferer Sinn sichtbar und erlebbar. Die Welt ist voll von Zeichen, (...) Licht und Wasser, Tür und Tor, Raum und Haus, Sonne und Sterne (...).

Auch durchs Ohr eröffnet sich eine neue Welt: in der Melodie und im Klang der Sprache, die nicht nur durch den Wortsinn, sondern auch durch den Klangleib und die Melodie innerstes seelisches Leben auszudrücken vermag, vor allem in der Musik, die schon früh als Nachbild der 'Harmonie der Sphären' gedeutet wurde und tatsächlich einen Kosmos eigenster Art darstellt."¹⁾

Felix Messerschmid sieht in der Bildung der Sinne eine der wichtigsten Aufgaben der musischen Bildung.²⁾

Diese weckt die Freude der Schüler an der eigenen Darstellung, am selbstgeformten Werk. Gehemmte Schüler kann der Lehrer im musischen Unterricht zur Mitarbeit anregen und ihre Freude an eigenen Darstellungen wecken. Im Hören, Sehen und Greifen begegnen wir der Wirklichkeit. Die Sinne können die Welt aufschließen und sozusagen musikalisch, malerisch, architektonisch und plastisch ausdrücken. Die Bildung der Sinne ist daher innig verbunden mit aktiver künstlerischer Gestaltung der Wirklichkeit und der inneren Bilder und Vorstellungen.

Felix Messerschmid ist davon überzeugt, daß über die Schulung der Sinne eine Formung der Seele erreicht wird, daß musisches Tun den persönlichen Ausdruck und die gestaltende Aktivität schult und in unmerklicher, aber um so wirksamer Weise die Seele des jungen Menschen unter einem ethischen Aspekt formt. Es schließt sich das Moment der Emotionalität an. Der musisch

1) Kopp, F.: Ebenda, a.a.O., S. 307 f.

2) Vergl. Messerschmid, F., Haag, E., Bartnig, O.: Musische Bildung - Wesen und Grenzen, Würzburg, 1954

tätige Mensch bedarf gefühlsmäßiger Voraussetzungen, um den vielfältigen Aufgabenstellungen gerecht zu werden. Diese Voraussetzungen reichen von gefühlsmäßigen Einstellungen bis zu Erlebnissen, Motivationen, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit. Die musischen Denker und Programmatiker sehen im Wesensmoment der Emotionalität das entscheidende Instrument, um den Menschen durch musische Betätigung vor den Nachteilen und Gefahren des Intellektualismus und Rationalismus zu bewahren. "Musische Erziehung als ganzheitliche Erziehung bejaht schon im Ansatz die Bildung des Gemüts. Dieses soll, wo immer möglich, angesprochen werden, beim Aufschließen sprachlichen Gutes, beim Ausblick auf Natur, Welt und Geschichte, beim Geleit des Kindes zu den religiösen Wahrheiten. Stille Beschauung und das helfende, darstellende Wort des Erziehers ergänzen sich hierbei.

Freude und Heiterkeit sind die großen Helfer zur Lösung der tieferen Schichten seelischen Lebens. An das kostbare Wort von Jean Paul kann nicht zu häufig erinnert werden:

'Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen'.¹⁾

Deshalb darf musikalisches Tun nicht auf einzelne Fächer beschränkt bleiben, sondern muß als ein sehr gängiges Unterrichtsprinzip das gesamte Schulleben durchdringen.

Ferdinand Kopp bezeichnet musische Erziehung als ganzheitliche Erziehung. "Mit der Wendung zur beseelten Leiblichkeit und Sinnhaftigkeit, auch mit der Nähe zu erlebter, gesteuerter und erkannter Formschönheit erweist sich musische Erziehung immer als bezogen auf die Ganzheit des Menschen. (...) Jeder psychische Prozeß ist an sich nur immer in struktureller Verbundenheit mit dem ganzen Seelenleben zu verstehen. So kann es den isolierten Intellekt überhaupt nicht geben.

1) Kopp, F.: Ebenda, S. 310

Aber in der Absicht des Erziehers gibt es verschiedene Möglichkeiten, welche der Integration des seelischen Lebens entgegenkommen oder sie zu ignorieren versuchen."¹⁾

"Gerade der Volksschullehrer (speziell der Grundschullehrer), dem die Ganzheit und Vielheit der Sachbereiche anvertraut sind, erfährt, wie sich die musischen Tätigkeiten einander befruchten: Bildnerisches Gestalten wird durch vorhergehendes Erzählen oder Singen inspiriert, das Betrachten eines Bildes regt das Erzählen, die rhythmische Körperbewegung, das Singen und die Mimik an."²⁾

Die musische Bildung steht im Dienst der allgemeinen Menschenbildung und verhilft dem Menschen zu edler Gesittung. Der Sinn für das Gute im Verhalten zu den Mitmenschen und zur Kreatur ist dem musischen Menschen eigen.

Otto Haase bemerkt im Vorwort seines Buches "Musisches Leben", er sei gewiß, daß eine künftige Phänomenologie des Musischen klarstellen werde, daß das Bemühen der musischen Bildung auf den Kern des Lebens ziele, auf menschliche Gesittung. Dieses sei dort zu finden, wo Menschen ein lebenswertes Leben führen. Es müßten wertvolle Lebensordnungen geschaffen werden. Die musische Erziehung erstrebe die innere Rhythmisierung des Schullebens. Bewegung, Musik, Bildnerisches und Sprache müßten aus dem Hintergrund in die Mitte gerückt werden, um das Leben lebenswerter zu machen.³⁾

Die Erziehung zu hoher Gesittung, zu edler Menschlichkeit wurde auch von Johann Gottfried Herder gefordert. Die Schule

1) Kopp, F.: Ebenda, a.a.O., S. 310

2) Pöggeler, F.: Musische Bildung. In: Handbuch für Lehrer, Bd. II, Gütersloh, S. 46

3) Vergl. Haase, O.: Musisches Leben, Hannover, Darmstadt, 1951

soll ihre Aufgabe darin sehen, im Kinde den Sinn für das Gute im Verhalten zu den Mitmenschen zu wecken und zu fördern. Der Dichter hat in seinen "Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" die Weltgeschichte als die Entfaltung der nach Naturbedingungen und Volkscharakteren reich gesonderten Formen der Humanität dargestellt. Das genannte Werk ist ein einziger Lobgesang auf Humanität und Erziehung zur Humanität. Aus ihr wachsen nach des Dichters Worten Geselligkeit, Freundschaft und jede Art von wirkender Teilnahme. Heute mißtraut mancher den Worten von Humanität, Menschenwürde, weil im Namen der Menschlichkeit viel Unmenschliches begangen wurde und wird.

Ferdinand Kopp weist auf die Verarmung der lebenswichtigen zwischenmenschlichen Kontakte unserer Zeit hin, auf die zunehmende Vereinzelung des Menschen, auf das Überwiegen bloß zweckhafter Bindungen. Die musische Erziehung sei ein geeignetes Mittel, die echte Gemeinschaft wieder zu erneuern. "Musische Erziehung will den unmittelbaren Bezug vom Ich zum Du, die Innigkeit des 'Wir', also echte Gemeinschaft wieder kräftigen oder erneuern."¹⁾

Wenngleich die Aktivitäten im musischen Bereich auch allein für mich Freudebringer sein können, so sehr wird ihre Wirkung gestärkt, wenn wir mitsammen spielen, mitsammen singen und musizieren, mitsammen Feste feiern, wandern und was der Möglichkeiten noch viele sind.

Weil das Musische immer dem menschlichen Zusammenleben, gemeinschaftlichen Aufgaben und Notwendigkeiten dient, hat es im Erziehungssystem Heinrich Pestalozzis seinen festen Platz. In seinem pädagogischen Werk "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" hat er die Ideen der musischen Volksbildung dargelegt; ihm

1) Kopp, F.: Ebenda, S. 311

ging es um die Ganzheit des Bildens, um die Heranbildung harmonischer Menschen. Die Musik solle schon in der Kinder- und Schulstube der Bildung des Herzens und des Gemütes dienen.

Die deutsche Jugendbewegung war bestrebt, Pestalozzis Ideen der musischen Volksbildung zu verwirklichen. Durch Wiedererweckung des Volksliedes hat sie einen wesentlichen Beitrag zur musischen Volksbildung geleistet.

Goethe hat ebenfalls die Bedeutung des Musischen erkannt. "Bei uns ist der Gesang die erste Stufe der Bildung, alles andere schließt sich daran an und wird dadurch vermittelt."¹⁾

Das Musische besitzt spezifische Kräfte von lösender und heilender Wirkung, deshalb werden musische Elemente im weitesten Sinne in die moderne Heilpädagogik und Psychotherapie einbezogen.

Gesang, Musik, rhythmische Gymnastik, musikalische Rhythmik, musische Elemente im bildnerischen Bereich, das Spiel, Erzählungen und Märchen haben durch ihren speziellen Freudecharakter therapeutischen Wert. Einzelne musische Elemente vermögen als Heilfaktoren körperliche und seelische Schäden zu einer Besserung bzw. Heilung zu führen und können selbst noch in solchen Fällen Erfolg bringen, wo andere Erziehungsmittel und Medizinen versagen.

An Sonderschulen sind Gesang und Musik infolge ihrer beruhigenden Wirkung auf das Nervensystem der entwicklungsgestörten Kinder in besonderer Weise geeignet, ihre Arbeitsbereitschaft immer wieder herzustellen. Die Wirkung des Gesanges auf die

1) Goethe, J.W.v.: Pädagogische Provinz. In: Preusser, E.: Allgemeine Musikerziehung, Heidelberg, 1959, S. 33 f.

seelische Stimmung dieser Kinder ist deutlich zu sehen. Sie zeigt sich bei depressiven oder gehemmten Kindern schon in äußerlichen Veränderungen, die auf eine Lösung der inneren Verkrampfung zurückzuführen sind. Das Singen erfüllt die Kinder mit Freude, sie werden heiter und zugänglicher.

Ferdinand Kopp berichtet über die Erfahrungen des Kinderfacharztes Dr. Schmuttermeier: "Erethische Mongoloide durften Musik hören und fanden nur auf diese Weise Ruhe und eine gewisse Konzentration. (...) Ansatzstotterer waren beim Singen von ihrer Sprachstörung frei. Durch ganz einfache, gleichförmige Rhythmen, selbst ohne klangliche Begleitung, waren bei schwer abgebauten Kindern eine Kontaktaufnahme, wie auch eine Anregung und Aktivität möglich.

Bei intellektuellen Ausfallerscheinungen war durch Zeichnen, Malen und Formen ein gewisser Ausgleich möglich, da neue Begabungen zum Vorschein kamen, wobei etwa bei manchen debilen Kindern ein überraschendes Farben- und Formengefühl sich entwickelte."¹⁾

Wenn diese Problemfälle vorweg den Heilpädagogen tangieren, so weisen sie doch darauf hin, wie auch bei normalen Kindern musische Erziehung helfen und heilen kann. Deshalb muß es ein wichtiges Anliegen der Eltern und Lehrer sein, die immanenten musischen Kräfte zu wecken und zu beleben. Die Schüler müssen in den musischen Fächern ebenso bewußt gefördert werden, wie in den kognitiven Bereichen. Musische Erziehung sollte daher von jedem Lehrer als Chance zur Entspannung, als Möglichkeit Freude zu empfinden, wirkliche Gefühle auszudrücken, den Schülern erfahrbar gemacht werden.

1) Kopp, F.: Ebenda, a.a.O., S. 312

7. Ermöglichung von Freude durch Nutzung des Pädagogischen Freiraumes

Konstitutives Moment einer von innen heraus gestalteten Schule ist die Gemeinschaft, die nicht verstanden sein will als soziologisches Phänomen, sondern als anthropologische Beziehung. Jeder Mensch ist lebensnotwendig auf den Mitmenschen verwiesen, und andererseits lebt die ursprüngliche mitmenschliche Verbundenheit vom Dienst des einzelnen für den anderen. Daß Freude in dieser Gemeinschaft ein konstitutives Moment ist, dürfte inzwischen klar definiert worden sein.

Aus diesem Grundbezug kann sich Schulleben¹⁾, eine Atmosphäre des Vertrauens²⁾, entfalten, das alle unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Geschehnisse, das die ganze Schulgemeinde trägt.

Schule ist der institutionelle Rahmen für eine solche Lebensgemeinschaft. Gesetze, Erlasse, Richtlinien, Verordnungen markieren diesen Rahmen; sie setzen Grenzen, doch bis dahin ist Freiraum gegeben, den jede Schule nutzen kann und soll. Im Grundschullehrplan ist es klar ausgedrückt: "Die Anforderungen des Lehrplans sind so bemessen, daß neben der für das Erreichen der verbindlichen Lernziele erforderlichen Zeit ein Freiraum bleibt."³⁾

Dieser pädagogische Freiraum muß stärker als bisher in den Schulen verwirklicht werden; er kann in ganz besonderer Weise helfen, Freude in die Schule zu tragen.

Die Schule sollte in dieser Zeit in einem weiteren Sinne Lebens- und Erfahrungsraum sein und nicht nur als "Unterrichtsschule" oder als "Lehranstalt" schlechthin betrachtet werden.

1) Vergl. Wittenbruch, W.: In der Schule leben. Theorie und Praxis des Schullebens, Stuttgart, Berlin, Mainz, 1980

2) Vergl. Lehrplan für die Grundschule, 1. bis 4. Jahrgangsstufe, München. 1984, S. 5

3) Lehrplan für die Grundschule: Ebenda, Nr. 3.6, S. 6

Qualitativ gesehen ist ein solcher pädagogischer Freiraum in erster Linie der Bereich des Lehrens und des Lernens, welcher nicht unter dem Gesetz der vorgegebenen fachlichen Lernziele und Lerninhalte steht. Er soll eine freie personale Begegnung zwischen den Schülern untereinander sowie zwischen Lehrer und Schüler ermöglichen.

Lehrer, die mit ihren Schülern persönlichen Kontakt aufzunehmen versuchen, sehen ein anderes Gesicht als das übliche "Schulgesicht" in der Masse eines Klassenverbandes. Dem Schüler bietet sich die Möglichkeit, in einer zwanglosen Begegnung das in der Phantasie oft vorgefaßte Lehrerbild zu korrigieren, und er erfährt, daß der Lehrer auch Partner sein kann. Beziehungen können angebahnt, richtiggestellt, verbessert werden. Der Lehrer kann auch mit Kindern in persönlichen Kontakt kommen, die ihm nicht so sehr "liegen", und dem "unsympathischen" Schüler gegenüber Vorurteile abbauen. Es fällt ihm leichter, aggressive Schüler zu akzeptieren, wenn er deren Lebensgeschichte kennenlernt und sieht, daß die ihm gegenüber geäußerten Aggressionen in Wirklichkeit oft gar nicht ihm gelten. Persönliche Bekanntschaft ist ein Schritt aus der Anonymität, in der sich Lehrer und Schüler oft befinden. Ein aggressiver Schüler, mit dem der Lehrer eben noch partnerschaftlich gesprochen oder gearbeitet hat, wird diesen dann kaum in der darauffolgenden Stunde angreifen.

Quantitativ kann die Berechnung des Freiraumes nur idealtypisch erfolgen. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat bereits im Winter 1976 festgesetzt, daß in allen Lehrplänen ein pädagogischer Freiraum von etwa zwanzig Prozent der tatsächlich zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit zu berücksichtigen sei, der nicht der direkten Vermittlung von Lerninhalten dient.

Primär muß der pädagogische Freiraum vom Schüler her gedacht werden. Lernziele haben zurückzutreten. Die Interessen, Be-

dürfnisse und Probleme - auch die außerschulischen - der Schüler müssen noch stärker berücksichtigt werden. Pädagogischer Freiraum sollte dem Schüler Hilfe geben, damit Eigeninitiative entwickelt werden kann, Möglichkeiten zur Gestaltung des Miteinander-Seins und zur sozialen Eingliederung zeigen, Hilfe zur individuellen Personwerdung bieten, Erfahrungen menschlich-existentieller Grundwerte wie die der Freude eröffnen und die Chance zum allmählichen Aufbau der Selbstbestimmung des Schülers entsprechend seiner Reife und der Verantwortungsbereitschaft ermöglichen.

Damit Freude im Bereich des pädagogischen Freiraumes erlebt werden kann, seien einige wichtige Gestaltungsprinzipien genannt.

7.1 Orientierung am Interesse der Schüler

Es gibt Schüler, die sehr stark von ihrer Lieblingsbeschäftigung gefesselt sind, z.B. Zeichnen, Photographieren, Lesen, Schachspielen, verschiedene Sportarten usw. Andere wissen dagegen nicht, was sie in ihrer Freizeit anfangen sollen. Hier gilt es, als Erzieher individuell anzuleiten, Hilfestellungen zu geben und dementsprechend zu motivieren.

Diese spezifischen Neigungen sollen nicht aus der Gemeinschaft Schule herausfallen, sie sollen vielmehr vorgestellt werden und auch anderen Kindern helfen, sie für die eine oder andere Beschäftigung zu begeistern. Der Lehrer bereitet seinen Schülern eine große Freude, wenn er sich bzw. die Klasse von einem "Spezialisten" informieren läßt. Die Kinder planen mit Begeisterung und Freude ihren "großen Auftritt" vor, und mancher Lehrer wird von dem Arbeitseifer und dem spezifischen Wissen einzelner Kinder überrascht sein.

Ohne große organisatorische Maßnahmen kann der Lehrer persönliche Neigungen fördern, z.B. durch die Einrichtung einer Klassenbücherei, Gestaltung einer aktuellen Wandzeitung,

Gestalten und Drucken einer Schülerzeitschrift; Bastelgruppen, Musikgruppen. Der Kreativität des Lehrers sind hier fast keine Grenzen gesetzt.

Um das Interesse verschiedener Schüler am Unterricht zu fördern, sollte der Lehrer jenen Bezug in den Vordergrund rücken, der auch heute schon dem Schüler wichtig erscheint. Das Interesse steigt ferner, wenn der einzelne sieht und erlebt, daß sich mit Hilfe des Gelernten bestimmte Zwecke erfüllen lassen (z.B. mit Hilfe der gelernten Wetterdaten, unabhängig vom Wetterbericht der Medien, Ausflüge selbst geplant werden können).

Jede Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, die dem Kind einen Erfolg ermöglichen, sind mit Freude verbunden und verstärken seine Aktivität. Freude am eigenen Tun ist die Voraussetzung für Ausdauer im Tun. Im pädagogischen Freiraum bestimmt das freie Handeln von Schülern den Unterricht. Der Unterrichtende übernimmt die Rolle des Regisseurs, die Schüler stehen im Mittelpunkt der Aktion, arbeiten weitgehend selbständig. Durch diese Selbsttätigkeit wird zugleich das Lernen des Lernens entwickelt, die Fähigkeit zum Selbstlösen und Selbstbewältigen von Anregungen und Problemen.

Otto Engelmayer stellt fest: "Es zeigt sich, daß dort am besten gelernt wird, wo das Selbsttundürfen und Selbsttun-müssen in eigener Verantwortung alles Lernen bestimmt."¹⁾

Es ist bekannt, daß man Dinge, die man selbst macht, besser im Gedächtnis behält als theoretisch gelernte Sachverhalte. Ein Unterricht, der sich am Interesse des Kindes orientiert, berücksichtigt diese Tatsache. Dabei kann der Schüler nicht nur manuell-arbeitend aktiv werden, sondern auch kognitiv-denkend, schöpferisch, meditativ sich besinnend, produktiv-verändernd und rezeptiv-nachvollziehend.

1) Engelmayer, O.: Psychologie für den schulischen Alltag, München, 1960, S. 88

7.2 Mitplanung des Unterrichts

In Freiraumstunden könnte der Schüler an der Planung und Gestaltung seines Unterrichts beteiligt werden, wenn er über den Lehrplan des Schuljahres informiert wird. Bei der Organisation des Wochenplanes könnte den Schülern Mitbestimmung bei der Auswahl der Lerninhalte aus Alternativangeboten partiell eingeräumt werden. In gleichem Maße erhöht sich dann die Verantwortung des einzelnen für das Erreichen dieser Ziele, die er wenigstens in einem groben Zusammenhang mit dem Gesamt des für ihn entschiedenen Bildungskonzepts sieht oder ahnt. In gleicher Weise wird jeder Schüler aufgefordert, sich an der zu erarbeitenden Klassennorm, der Klassenordnung, selbst intensiv zu beteiligen. Verstöße gegen diese Ordnung sind dann nicht nur mehr Sache des Lehrers, sondern die Angelegenheit der Klasse selbst, die wohl fähig und bereit ist, die Einhaltung ihrer Gesetze vom einzelnen zu fordern. Der Schüler, der so an die Probleme des Lehrens und Lernens herangeführt wird, versteht Maßnahmen des Lehrers besser, sieht, daß die Anforderungen begründet sind, und hat dann vielleicht nicht mehr so häufig das Gefühl, manipuliert zu werden.

Es bedarf hierzu der Hilfe des Lehrers, von dessen Führungsstil das Gelingen dieses Vorhabens abhängt. Der Lehrer sollte dem Schüler mit einer Erwartungshaltung gegenüberreten, in der sich Vertrauen in dessen Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitbestimmung, Mitarbeit und Mitverantwortung ausdrücken. Schülerorientierung in diesem Sinne sollte grundsätzlich einen Vertrauensvorschuß miteinbeziehen und als Unterrichtsprinzip gelten.

Der richtige Weg wird dort beschritten, wo die Schüler zu aktiven Mitgestalten des Unterrichts werden; wo sie sich anstrengen können und müssen, anspruchsvolle geistige und geistig-praktische Tätigkeiten ausüben, Probleme und Aufgaben lösen, zum Fragen und Suchen angeregt werden, ihre Erfahrungen

nützen können, selbst prüfen, werten und urteilen, ihre Meinung begründen müssen, sich für den Lernfortschritt der Klasse mitverantwortlich fühlen können.

Mitgestaltung des Unterrichts schließt aber auch ein, den Schülern in wachsendem Maße Verantwortung für die äußeren Lernbedingungen zu übertragen. Das ist eine alte pädagogische Weisheit. Weshalb sollte sich der Lehrer z.B. selbst um Kreide und eine saubere Tafel bemühen, weshalb dafür sorgen, daß die Blumen gegossen und das Klassenzimmer sauber verlassen wird? Vielmehr lernen die Schüler, daß für ein ungestörtes Arbeiten viele Bedingungen wichtig sind und "Schlamperei" und Nachlässigkeit Zeit kosten und den Erfolg der Arbeit wesentlich beeinträchtigen. Umgekehrt werden aber durch diese Mitplanung und Mitgestaltung auch Ordnung, Disziplin und Mitarbeit verbessert, die Aktivität und Freude der Schüler erhöht.

7.3 Überfachliche Arbeit

Übergreifende Themen und Aufgaben könnten gerade in dieser freien Zeit bearbeitet werden. Das Desinteresse der Schüler am Unterricht ist ja teilweise verständlich, wenn man bedenkt, daß sich das einzelne Kind oft als Zwangskonsumant von Lehrstoff, der zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten ("Unterricht") zu rezipieren ist, betrachtet.

Individuelles, spontanes Verhalten als Voraussetzung erfolgreicher Lern- und Erfahrungsprozesse ist unter diesen Bedingungen kaum möglich. Ferner bleibt dem Schüler der Sinn seines Lernens wegen der Aufsplitterung des Stoffes in Fächer oft undurchsichtig. Leider stehen die verschiedenen Schulfächer häufig (relativ) beziehungslos nebeneinander, und selbst innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer gelingt es im allgemeinen nicht, die Unmenge der Einzelinformationen zu einem Gesamtgebäude zusammenzufügen. So kommt der Bildung des fächerübergreifenden Denkens also größte Bedeutung zu. In überfach-

licher Arbeit soll der Schüler lernen, was das Gemeinsame der verschiedenen Lerninhalte darstellt.

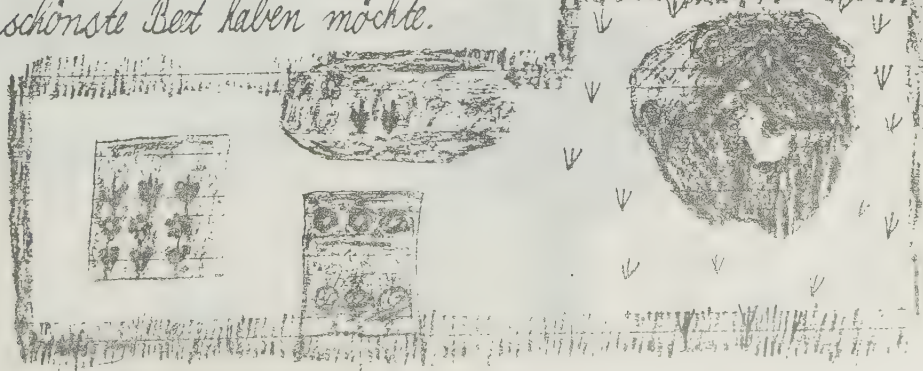
Ohne Gesamtschau gelingt die Unterscheidung von wesentlich und unwesentlich nicht, was jedoch eine Vorbedingung zum Erlangen von Urteilsfähigkeit und Mündigkeit bedeutet. In der Projektarbeit bietet sich Schülern und Lehrern die Möglichkeit, die Organisationsform "Unterricht", so wie sie gegenwärtig existiert, durch Formen des Lernprozesses zu ersetzen, in denen sich die individuellen und kollektiven Energien der Beteiligten spontan entfalten können. Im projektorientierten Unterricht werden die Fachgrenzen aufgelöst, die Unterrichtsorganisation erfolgt kollektiv, und je nach Anforderung variieren die Arbeitsformen. Vorwissen und Vorurteile von Schülern und Lehrern werden in gleichem Maße in Frage gestellt und forschendes Lernen ermöglicht. Diese Gemeinschaftsleistungen aus der Projektarbeit finden Anerkennung in einer für die Gruppe geltenden Wertung. Natürlich müssen - um eine wissenschaftlich ernstzunehmende Projektarbeit zu ermöglichen - bei den Beteiligten gewisse Methoden und Grundkenntnisse vorhanden sein, weil es nicht möglich ist, diese erst im Verlauf der Projektarbeit zu erwerben.

Um Projektunterricht in größerem Maße durchführen zu können, bedarf es viel pädagogischer Phantasie, Mut und Beharrlichkeit, damit die zahlreichen organisatorischen und anderen Barrieren überwunden werden können.

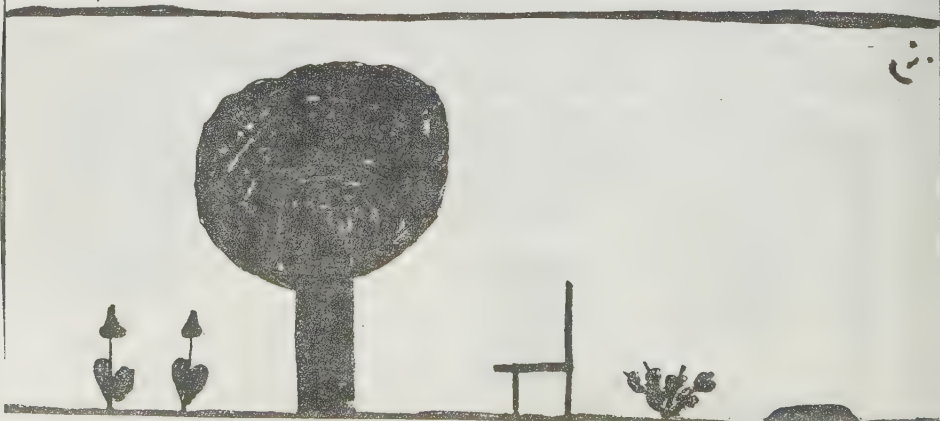
An der Schule des Verfassers wurde z.B. ein Projekt "Schulgarten" durchgeführt. Hier wurde sichtbar, wie Kinder sich von einer Sache begeistern lassen können, wie sie sich freuen, wenn ihnen der notwendige Freiraum zugestanden wird, in dem sie selbständig etwas tun können. Die Aufsätze der Kinder - "So stelle ich mir unseren Schulgarten vor" - geben Zeugnis von dieser Freude:

So stelle ich mir unseren Schulgarten vor

Unser Schulgarten sollte von einer Hecke umgeben sein. In der Mitte stelle ich mir einen kleinen Teich mit Fröschen vor. Auch ein Apfelbaum auf einem größeren Wiesenstück würde sehr nett aussehen. Im Frühling wünsche ich mir zarte Schneeglöckchen, Tulpen in verschiedenen Farben und Narzissen; im Sommer viele große Sonnenblumen, rote und gelbe Rosen und im Herbst bunte Astern und Dahlien. Am schönsten wäre es, wenn jeder Schüler ein kleines Beet für sich allein hätte. Natürlich müßte er dann sein Gartenstückchen selbst pflegen, umgraben, anpflanzen, gießen und das Unkraut jäten. Bestimmt würde jeder von uns dann sehr fleißig sein, weil er immer das schönste Beet haben möchte.

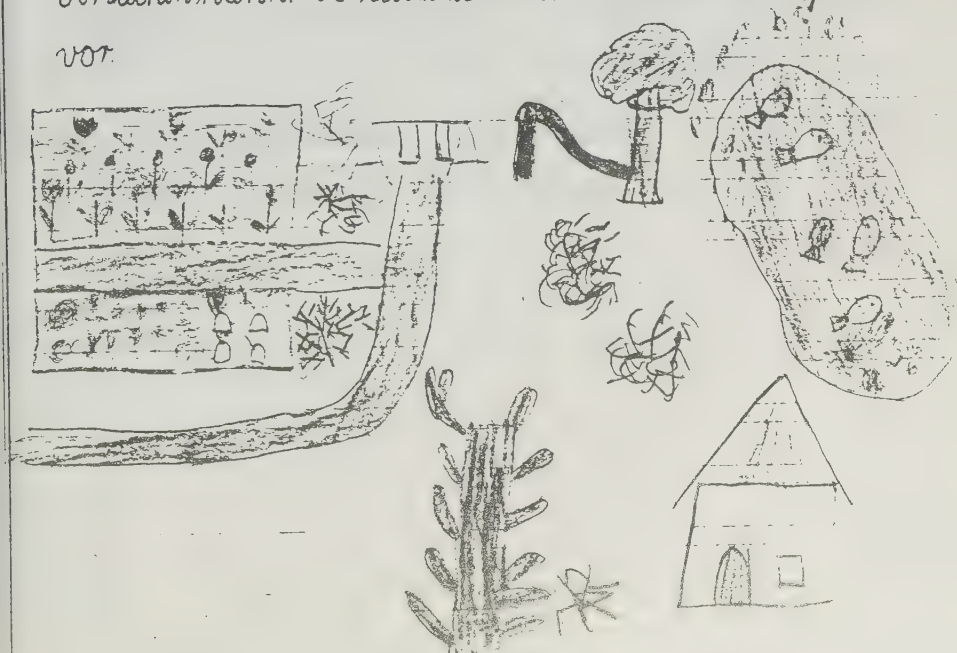


So stelle ich mir unseren Schulgarten vor.
Wenn ich die Türe zu unserem Schulgarten öffne,
stelle ich mir vor, es sei ein großer Garten. Mit
einer schönen Grasfläche, wo Obstbäume stehen
und Gänseblümchen wachsen. Unter dem Zwetsch-
baum steht eine Sitzbank zum Ausruhen. Auf
der anderen Seite des Gartens stehen noch Johan-
nisbeer- und Hachelbeersträucher, auch ein
Wacholderstrauch steht dazwischen. Ein Beet mit
Erdbeeren ist auch angepflanzt, weil ich die besonders
gerne esse. Sehr viele Blumenbeete sind angelegt, mit
Frühlingsblumen, Tulpen, Narzissen, Krokusse,
Aurikel. Für den Sommer und Herbst Rosen,
Dahlien, Gladiolen und Buschnelken. Zwischen all
den vielen Blumen ist ein kleiner Teich, in dem
sich Quallen und Frösche tummeln und Seerosen
drauf wachsen.



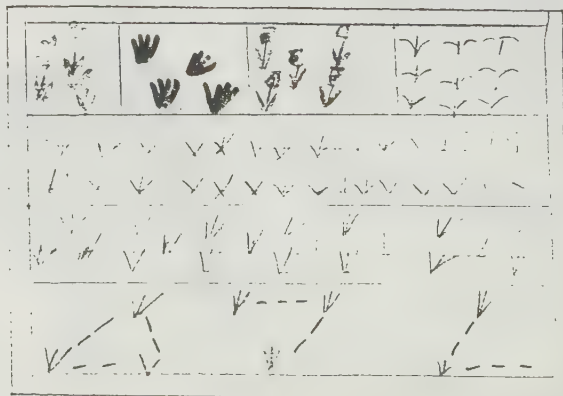
So stelle ich mir meinen Schulgarten vor

Unser Schulgarten soll viele bunte Blumenbeete,
verschiedene Gemüsebeete und viele Bäume haben. Es soll
aber auch eine Rutschbahn und eine Schaukel dasein.
Ein kleiner Teich füllt eine Wiesencke aus. Darin
sind Fische, Frösche und Kaulquappen zu sehen. Über
ein Blockhaus auf der großen Wiese und einen Kletter-
baum würde ich mich freuen. Um den Spielplatz
sollen viele Büsche stehen, hinter denen man sich gut
verstecken kann. So stelle ich mir unseren Schulgarten
vor.



So stelle ich mir unser Beet vor

Das ganze Jahr könnte ich mir in unserem Schulgarten gut vorstellen. Außer dem Winter, weil in unserem Schulgarten nichts blüht. Alles was viel Platz braucht, darf nicht hinein, weil das Beet sehr klein ist. Viel Pflege darf es nicht benötigen, da wir die Zeit dazu nicht haben. Aber trotzdem kann man mit Hopfen, Sonnenblumen, Schneeglöckchen, Veilchen, Stiefmütterchen, aber auch Kresse, Radieschen, Radies und Schnittlauch ein schönes Beet bestellen. Ich freue mich schon, wenn das Gärtnern wieder losgeht.



Reihensaat

Breitsaat

Dreiecks-pflanzung

Schulgartenarbeit ist mehr als ein beliebig austauschbares Hobby. Gerade Schüler der heutigen Zeit, die allzusehr technisch orientiert sind, müssen lernen, sich mit der Natur zu befassen, um fähig zu werden, sich als ein Teil der Natur zu begreifen und diese als schützenswert und erhaltenswert zu erkennen. Die Aufgabe, ein Stückchen Land, und sei es auch noch so klein, miteinander zu gestalten, zu pflegen und zu ernten, hilft mit, die Gemeinschaft zu fördern. Diese liebevolle Pflege von Pflanzen schützt die Kinder vor Verrohung, fördert die Arbeitsfreude und das Selbstvertrauen, unterstützt Ordnungsliebe und Sauberkeit und ist eine Quelle für die Bildung des Schönheitssinnes in Form und Farben. Die Schüler sind nicht nur Verwalter, sondern auch Besitzer der Pflanzen und somit gemeinsam verantwortlich, was auch absichtliche Beschädigung ihres Gemeinschaftseigentums ausschließt. Wird ein Schulgarten als ständige Einrichtung gehalten, lassen sich überall positive Auswirkungen auf die Gemütsbildung der Kinder beobachten.

Projektorientierter Unterricht wird im besonderen Maße den Forderungen des Grundschullehrplanes gerecht. Er zielt auf eine allseitige Persönlichkeitsbildung und erstrebt eine umfassende Einheit aller Tätigkeiten - der des Kopfes, der Sinnesorgane und der Hand - und versucht, diese auf Handlungen zu beziehen. Durch das vielfältige Angebot erhält auch der musisch oder handwerklich begabte Schüler Möglichkeiten, sich am Unterrichtsgeschehen aktiv zu beteiligen und Freude zu erleben. Schule wird so zu einem Ort, der es jedem ermöglicht, seine Interessen zum Ausdruck zu bringen. Damit wird die geforderte Atmosphäre der Anerkennung und Geborgenheit geschaffen, die eine wesentliche Voraussetzung für Freude ist und die zur Lebensbewältigung im aktiv handelnden Sinne,

verbunden mit einer positiven Grundeinstellung, beiträgt.

Wird dieser pädagogische Freiraum unter dem Aspekt der Selbsttätigkeit genutzt, der dann notwendigerweise immer auch mit dem schulumfassenden Prinzip der Freude in Einklang gesehen werden muß, gilt der uns in unserer eigenen Schulzeit vermittelte Ausspruch wieder:

„Non scholae, sed vitae discimus!“

V. Ausblick

Unsere Überlegungen über die Freude als Element in der Erziehung sollen nicht abgeschlossen werden, ohne eine Einordnung des Freudeappells in das Ganze der schulpädagogischen Theorie und Praxis zu bedenken.

Vorweg sei eine Selbstverständlichkeit benannt. Niemand kann sich Schule als eine totale "Schule der Freude" vorstellen, gewissermaßen als eine paradiesische Insel der Seligen inmitten unserer anspruchsvollen kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Welt. Freude allein bietet keinen Lehrstoff, der verplant, methodisiert, programmiert und kontrolliert werden kann. Freude ist nicht einer Unterhaltungsveranstaltung gleichzusetzen, sondern ist ein emotionales Gestimmtsein, das an keine Verzweckung gebunden ist.

Freude ist als didaktisches Element von der Qualität des ganzen Unterrichts abhängig. Das läßt sich leicht am Gegenbild beweisen. In einer Schule, in der das Chaos herrscht, keine Lerninhalte planmäßig angeboten oder erarbeitet werden, der Ablauf der Unterrichtsstunden verworren, Disziplin unbekannt, der Lehrer unvorbereitet und zerstreut ist, kann keine Freude aufkommen, sondern nur Langeweile, quälende Sinnlosigkeit, Unruhe, Enttäuschung, Protest.

Welche Elemente bestimmen das Gesamtbild eines guten, erfolgreichen Unterrichts? Schule und Unterricht müssen primär als Veranstaltung gezielter Lehr- und Lernmaßnahmen gesehen werden. Gewisse Grundbegriffe müssen berücksichtigt werden, die im wesentlichen allgemein anerkannt, wenn auch mit verschiedener sprachlichen Fassung und inhaltlichen Gewichtung: zweckmäßige

Organisationsformen, Planung der Lehr- und Lernaufgaben, Angemessenheit der Anforderungen an die Auffassungs- und Erlebnisfähigkeit der Schüler, folgerichtige Strukturierung des Unterrichtsablaufes, zweckmäßige Medien als Lernhilfen, Leistungsförderung und Leistungssicherung usw. Was mit den vorherrschenden Grundbegriffen wie Schulklasse, Arbeitsgruppe, Lehrerrolle, Schülerrolle, Lehrplan, Unterrichtsmethode, Artikulation des Unterrichts angesprochen wird, hat zunächst mit dem pädagogischen Appell zur Freude in der Schule nichts zu tun.

Wenn nun doch Freude, anthropologisch und psychologisch betrachtet, ein wichtiges und tragendes Element fruchtbaren Lernens und personalen Sinn- und Werterlebens ist - welchen Stellenwert wird dann Freude unter oder neben den bisher gültigen Prinzipien, Grundhaltungen, Zielsetzungen Sozialisations- und Kommunikationsmöglichkeiten erhalten?

Freude als didaktischer Begriff gehört einer anderen geistigen Ebene an als die üblichen didaktischen Elemente. Hier wird sichtbar, wie wenig bisher die Schulpädagogik den Begriff der "Stimmung" aufgenommen hat, die vorherrschende Tönung der Affekte", die den Unterricht und das Schulleben begleiten. Nur die negative Tatsache der Angst ist, allerdings von den Psychologen und Heilpädagogen, näher untersucht worden, auch der pädagogische Begriff der "Pädagogischen Atmosphäre", aber (neben der Freude) nicht jene anderen Stimmungen, die sicherlich für das Leben und Arbeiten in einer Schulklasse und für den einzelnen wirksam sind: Heiterkeit, Wohlbehagen, Zufriedenheit, Ernst, Trauer, Gereiztheit u.a., Widerwillen u.a. Eine einseitig empiristische und positivistische Arbeitsweise hat eine eingehendere Untersuchung über die Stimmungen im Rahmen von Unterricht und Erziehung bis jetzt wenig beachtet.

Sollten nicht die "Stimmung", also die augenblickliche Tönung der Gefühle und Affekte beim einzelnen Kind, beim Lehrer, in der Gruppe und in der Schulklasse als eigenes Element im pädagogisch-didaktischen System eine eigene Stelle erhalten?

Mit solchen allgemeinen Überlegungen wird nun auch die Stellung und Gewichtung des Freudegedankens im Ganzen des schulpädagogischen Denkens und Handelns klarer. Es handelt sich also um ein eigenes Element, einen eigenen Faktor, der den sonst gültigen Elementen, Faktoren und Prinzipien zugeordnet wird. Allerdings nicht auf der gleichen Ebene überwiegender Rationalität, sondern auf einer anderen, alles Unterrichtsgeschehen übergreifenden emotionalen Ebene. Freude als neues und zusätzliches Element des Unterrichts angenommen, vermag dann allen anderen Elementen des Unterrichts einen neuen Gehalt, einen zusätzlichen positiven und persönlichen Sinngehalt zu geben. Das gilt allgemein: der Arbeit in der Kleingruppe durch die gewonnene Gemeinsamkeit eine gehobene emotionale Tönung geben, in der Unterrichtsmethode durch spannungsreiche Artikulierung die Zustimmung der Schüler verstärken, die kindliche Eigenart unbefangener akzeptieren, die Haltung des Lehrers offener gestalten, Aufmerksamkeit und Ordnung freudiger annehmen, die kleinen Wunder der Welt mit Staunen entdecken, das Üben fröhlicher betreiben, schließlich auch Unangenehmes mit leisem Lächeln und weniger ernst ertragen und im Religionsunterricht den Himmel etwas näher rücken.

Wenn dem ohnehin nicht abgeschlossenen Katalog der didaktisch-pädagogischen Elemente und Grundbegriffe als neues Element die "Stimmung", in unserem Fall die "Öffnung zur Freude", angefügt oder eigentlich eingefügt wird, so ist eine Sonderheit nicht zu übersehen. Durch ihren vorwiegend emotionalen Gehalt nimmt die Öffnung zur Freude eine besondere Stellung ein.

Während andere Fakten des Unterrichts, wie etwa Zielstellung, Differenzierung, Gruppenarbeit, fest und überlegt eingeplant werden können, ist Freude unverfügbar (im Sinne von Bollnow), in seiner Intensität und Wirksamkeit individuell und von den jeweiligen Situationen mitbestimmt, ohnehin nur ein Angebot, eine Möglichkeit, die ergriffen oder versäumt werden kann. Ein kausales Verhältnis von Angebot und Erfolg, von "Mittel" (zum Freuen) und freudiger Stimmung gibt es nicht. Der helle Ton kann gehört, aber auch überhört, der Sinngehalt ergriffen oder versäumt, die emotionale Dimension erreicht oder verfehlt werden. Doch kein Pessimismus! Dem Kinde steht Frohsinn näher als Trübsinn.

Immer verbleibt dem aufgeschlossenen Lehrer, den ansprechbaren Kindern, der jeweils erst zu gewinnenden Gemeinschaft die Chance - und sie muß herzlich erkannt und ergriffen werden - die Schule, wenn auch nicht total, aber doch in glücklichen Augenblicken, Stunden und Tagen in eine "Schule der Freude" zu verwandeln.

Literaturverzeichnis

- Affemann, R.: Krank an der Gesellschaft, Stuttgart, 1973
- Affemann, R.: Lernziel Leben. Der Mensch als Maß der Schule, Stuttgart, 1976
- Affemann, R.: Erziehung zur Gesundheit, München, 1979
- Affemann, R.: Die Angst in tiefenpsychologischer Sicht und Hilfen zum Umgang mit ihr. In: Lebendiges Zeugnis, Stuttgart, 1976
- Aristoteles: Die Nikomachische Ethik, übersetzt von Gigon, O., 5. Aufl., München, 1984
- Banaschewski, A.: Fest und Feier. In: Horney, Ruppert, Schultze: Pädagogisches Lexikon, Bd. 1, Gütersloh, 1970
- Barnitzky, H.: Konfliktspiele im Unterricht, Essen, 1975
- Barnard, Ch.: Mein Rat für die Gesundheit: Lebensfreude ist die beste Medizin. In: Münchner Wochenblatt Nr. 49, 1985
- Beckmann, H.K.: Unterrichten und Beurteilen als Beruf. In: Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt a. M., 1970
- Binswanger, L.: Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins, München, Basel, 1962
- Bittner, G., Schäfer, G., Strobel, H.: Spielgruppen als soziale Lernfelder, 2. Aufl., München, 1975
- Bollnow, O.F.: Neue Geborgenheit, Stuttgart, 1955
- Bollnow, O.F.: Das Wesen der Stimmungen, 3. Aufl., Frankfurt a. M., 1956
- Bollnow, O.F.: Einfache Sittlichkeit, 3. Aufl., Göttingen, 1962
- Bollnow, O.F.: Die pädagogische Atmosphäre, Heidelberg, 1964
- Bosmans, Ph.: Vergiß die Freude nicht, Freiburg, Basel, Wien, 1984

- Brezinka, W.: In: Neues Pädagogisches Lexikon, 5. Aufl., Stuttgart, Berlin, 1971
- Brinkmann, W.: Der Beruf des Lehrers, Bad Heilbrunn, 1976
- Buber, M.: Dialogisches Leben, Zürich, 1947
- Congar, M.: Das Problem des Übels. In: Jacques de Bivort de la Saudée, Graz, 1963
- Daniélou, M.: Erziehung aus dem Anspruch des Geistes. Aus dem Französischen übertragen und eingeleitet von Rest, M., Recklinghausen, 1953
- Daublebsky, B.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, Stuttgart, 1973
- Delp, A.: Gedanken über die Freude. In: Unterrichtsmodelle, Fach Religion 8, München, 1973
- Dessauer, Ph.: Die naturale Dimension, München, 1961
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Aufl., Stuttgart, 1972
- Dienstordnung für Lehrer an staatlichen Schulen in Bayern (LD0), Donauwörth, 1977
- Dietrich, Th.: Beiträge zum Petersen Jahr, 1984. In: Klaben, Th., Skiera, E. (Hrsg.): Pädagogik der Menschlichkeit, Heinsberg, 1984
- Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 5. Aufl., München, 1969
- Ebert, W.: Lehrer in einer Zeit des Wandels, München, 1984
- Eggersdorfer, F.X.: Jugenderziehung, hrsg. von Fischer, A., München, 1962
- Engelhardt, W.: "Schulleben" - eine didaktische Wertkategorie. In: Breslauer, K. u.a. (Hrsg.): Werterziehung als Auftrag der Schule, Hannover, 1978
- Engelmayer, O.: Psychologie für den schulischen Alltag, München, 1960

- Engelmayer, O.: Menschenführung im Raume der Schulklasse, München, 1968
- Epikur: Philosophie der Freude, übersetzt von Mewaldt, J., Stuttgart, 1973
- Erikson, E.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart, 1968
- Fichte, J.G.: Werke, Bd. V, hersg. von Medicus, F., Darmstadt, 1962
- Flitner, A.: Das Kinderspiel, München, 1973
- Flitner, A.: Spielen in der Schule. Zu Benita Daublebsky's Buch über Spiele mit Zehn- bis Zwölfjährige. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 1975
- Flitner, A.: Pädagogische Forschungen, Nr. 23, Veröffentlichungen des Comenius Instituts, Heidelberg, 1963
- Frankl, V.E.: Die Existenzanalyse und die Probleme der Zeit, Freiburg, Basel, Wien, 1947
- Frankl, V.E.: Der unbedingte Mensch, Freiburg, Basel, Wien, 1949
- Frankl, V.E.: Die Sinnfrage in der Psychotherapie. In: Pans, A. (Hrsg.): Suche nach Sinn - Suche nach Gott, Graz, 1978
- Frankl, V.E.: Der junge Mensch auf der Suche nach Sinn. In: Wellenberg, J.C. (Hrsg.): Zukunftschancen, Hamburg, 1979
- Fromm, E.: Die Seele des Menschen, ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen, Frankfurt a. M., Wien, Zürich, 1979
- Gabriel, L.: Existenzphilosophie von Kierkegaard bis Satre, Wien, 1951
- Gärtner, H.: Dem Spiel mehr Spielraum in der Grundschule. In: Allgemeiner Schulanzeiger, Heft 1/79, Freiburg im Breisgau, 1979
- Gansberg, F.: Schaffensfreude, Leipzig, 1902
- Gansberg, F.: Produktive Arbeit, Leipzig, 1923
- Gastager, H. u. S.: Die Fassadenfamilie, München, 1980

- Gebattel, E.: Angst. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. I, Freiburg, 1952
- Geißler, E.E.: Die Schule, Theorien, Modelle, Kritik, Stuttgart, 1984
- Geißler, G.: Die Situation der Schule in der Gegenwart. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Theorie der Schule, Frankfurt a. M., 1968
- Gerhardt, P.: Sommergesang. In: Damit uns Erde zur Heimat wird, München, 1959
- Geyer, P.: Gott und die Seele, München, 1922
- Giel, K.: Philosophie. In: Wege zur pädagogischen Anthropologie. Flitner, A. (Hrsg.): Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius Instituts Nr. 23, Heidelberg, 1963
- Goethe, J.W.v.: Pädagogische Provinz. In: Preusser, E.: Allgemeine Musikerziehung, Heidelberg, 1959
- Gollwitzer, H.: Krummes Holz - aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens, 2. Aufl., München, 1971
- Gröschel, H.: Kompromisse und Konflikte. Anmerkungen zu Situationen in einer verwalteten Schule. In: Ebert, W.: Lehrer, Gefangener oder Gestalter der Schule, München, 1979
- Gröschel, H.: Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht, München, 1980
- Grom, B., Schmidt, J.: Auf der Suche nach dem Sinn des Lebens, Freiburg, Basel, Wien, 1975
- Gruhl, H.: Ein Planet wird geplündert, Frankfurt a. M., 1975
- Haase, O.: Musisches Leben, Hannover, Darmstadt, 1951
- Hehlmann, W.: Wörterbuch der Psychologie, Stuttgart, 1968
- Heidegger, M.: Gelassenheit, Pfullingen, 1959
- Heidegger, M.: Die Technik und die Kehre, Pfullingen, 1962

- Heigl, J.,
Karg, H.H.,
Seibert, N. u.a.: Grundbegriffe der Schulpädagogik, Bd. I,
München, Fürstenzell, 1985
- Hengstenberg, H.E.: Autonomismus und Transzendenzphilosophie,
Heidelberg, 1950
- Herbart, J.F.: Einleitung zur "Allgemeinen Pädagogik",
Bochum, o.J.
- Hesse, H.: Ausgewählte Gedichte, Bd. 342, Frankfurt
a. M., 1970
- Hesse, H.: Lektüre für Minuten, Frankfurt a. M., 1977
- Hintz, D.: Schulleben - Einheit von Unterricht und
Erziehung in der Schule. Problemgeschicht-
liche, erziehungstheoretische und schul-
kritische Untersuchungen, Hildesheim,
Zürich, New York, 1984
- Höhler, G.: Kann Angst auch produktiv sein? Rheinischer
Merkur Nr. 53, 1982
- Hoffmann, W.: Verelendung. In: Folgen einer Theorie.
Essays über 'Das Kapital' von Karl Marx,
5. Aufl., Frankfurt a. M., 1972
- Hommes, U.: Erinnerung an die Freude, 2. Aufl.,
Freiburg, Basel, Wien, 1978
- Ipfling, H.J.: Pädagogische Autorität, pädagogischer Takt,
pädagogische Liebe als Prinzipien des
Lehrer-Schüler-Verhältnisses. In: Katzen-
berger, L.F.: Hygiene in der Schule,
Ansbach, 1976
- Ipfling, H.J.: Innere Schulreform in Schulorganisation
und Schulleben. In: Forum E., Zeitschrift
des Verbandes Bildung und Erziehung,
Heft 2, Trostberg, 1985
- Ipfling, H.J.: Die emotionale Dimension in Unterricht und
Erziehung, München, 1978
- Informationen zur politischen Bildung Nr. 206, 1985
- Jaspers, K.: Leben und Wirken, München, 1963
- Jungk, R.: Zukunftsorientierte frühkindliche Erziehung.
In: Vorschulzeit, Handbuch für Eltern und
Erzieher, Weinsheim, 1972

- Keilhacker, M.: Freude. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. II, 4. Aufl., Freiburg, 1965
- Keppler, W.: Mehr Freude, Freiburg im Breisgau; Berlin, Karlsruhe, Köln, München, Straßburg, Wien, 1919
- Kerpa, U.: Die Bedeutung der Freude für Motivation und Leistung. In: Lorenz, U., Ipfling, H.J. (Hrsg.): Freude an der Schule, München, 1979
- Kerschensteiner, G.: Die Schule der Zukunft - eine Arbeitsschule, München, 1908
- Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule, hrsg. von Dolch, J., 14. unveränderte Aufl., München, Düsseldorf, Oldenburg, Stuttgart, 1961
- Kierkegaard, S.: Erbauliche Reden, Göttingen, 1929
- Kierkegaard, S.: Tagebücher, hrsg. von Haecker, Th., Innsbruck, 1923
- Klaßen, Th., Skiera, E. (Hrsg.): Pädagogik der Menschlichkeit, Heinsberg, 1984
- Kleines Philosophisches Wörterbuch, Freiburg, 1972
- Kluge, N.: Vom Geist musischer Erziehung, Darmstadt, 1973
- Kopp, F.: Didaktik in Leitgedanken, 2. Aufl., Donauwörth, 1966
- Kopp, F.: Sinn und Grenzen musischer Erziehung. In: Kluge, N.: Vom Geist musischer Erziehung, Darmstadt, 1973
- Kopp, F.: Schule für das Kind - Randbemerkungen zur Schulpädagogik und Didaktik, Donauwörth, 1976
- Kopp, F.: Christlich erziehen in der modernen Welt, Donauwörth, 1978
- Kozdon, B.: Grundbegriffe der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn, 1978
- Kozdon, B.: Schule ohne Spiel? In: Pädagogische Welt, 33. Jahrgang, Heft 5, Donauwörth, 1979
- Kozdon, B.: Didaktik als "Lehrkunst", Bad Heilbrunn, 1984

- Kroh, O.: Revision der Erziehung, München, 1954
- Lassahn, R.: Über Freude in der Erziehung. In: Pädagogische Rundschau 7/1975
- Lehrplan der Grundschule, München, 1970
- Lehrplan der Grundschule, München, 1984
- Lehrplan der Hauptschule, München, 1985
- Lersch, Ph.: Seele und Welt, München, 1941
- Lersch, Ph.: Aufbau der Person, 5. Aufl., München, 1952
- Lexikon der Pädagogik - Herder Verlag 1913/1921, 1960/1965, 1970
- Loch, W.: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Neue pädagogische Bemühungen, Heft 1/2, Essen, 1963
- Lohrer, K.: Verhindern unsere Lehrpläne das Schulleben? In: Blätter für Lehrerfortbildung, Heft 7/8, München, 1979
- Lorenz, K.: Der Abbau des Menschlichen, München, Zürich, 1983
- Lorenz, K.: Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit, 15. Aufl., München, 1985
- Lützeler, H.: Fröhliche Wissenschaft, Freiburg, 1978
- Maier, H.: Die wiederentdeckte Schule. In: Zöpfl, H. (Hrsg.): Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik, Donauwörth, 1976
- Makarenko: Werke, hrsg. von Pädagogische Akademie der Wissenschaften, Bd. V, Berlin, 1964
- Marcel, G.: Sein und Haben, übersetzt von Behler, E., Paderborn, 1954
- Martin, G.: Sokrates, Reinbeck, 1967
- Mayer, F.: Aufforderung zur Menschlichkeit, Freiburg, 1975
- Messerschmid, F., Haag, E., Bartnig, O.: Musische Bildung - Wesen und Grenzen, Würzburg, 1954

- Meyer, F.: Pädagogische Aphorismen, Leipzig, Aarau, Stuttgart, 1909
- Mierke, K.: Vom Leistungseros und Leistungsethos der heranwachsenden Generation. In: Ausschuß dt. Leibeserzieher: Die Leistung, Schorn-dorf, 1964
- Mill, J.S.: Utilitarianism, Oxford, Blackwell, 1949
- Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München, 1973
- Mounier, E.: Einführung in die Existenzphilosophie, Bad Salz, 1949
- Müller, M.: Bildung. In: Staatslexikon, Bd. 2, 6. Aufl., Freiburg, 1958
- Müller, M.: Über die Sinnerfahrung des Menschen von heute. In: Pans, H. (Hrsg.): Suche nach Sinn - Suche nach Gott, Graz, Wien, Köln, 1978
- Müller, M.: Erfahrung und Geschichte, Freiburg, München, 1971
- Münch, P.G.: Freude ist alles, Leipzig, 1922
- Münch, P.G.: Kinderland, Bonn, 1949
- Nahr, E.: Kopiermanie. In: Bayerische Schule, 37. Jahrgang, Heft 2, 1984
- Neuhäusler, A.: Grundbegriffe der philosophischen Sprache, 2. Aufl., München, 1967
- Nickel, H.: Theorie des Spiels. In: Hermann, Th. (Hrsg.): Spiel, Weinheim, 1977
- Nietzsche, F.: Werke, Schlechta, K. (Hrsg.), Bd. II, München, 1966
- Noelle-Neumann, E.: Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft, Zürich, 1978
- Otto, E.: Pestalozzi, Werken und Wollen, Berlin, 1948

- Petersen, P.: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Mülheim, 1954
- Pieper, B. u. M.: Familie, Stabilität und Veränderung, München, 1975
- Pöggeler, F.: Musische Bildung. In: Handbuch für Lehrer, Bd. II, Gütersloh, o.J.
- Ringelnatz, I.: In kleiner Auswahl, Berlin, 1975
- Röhrs, H.: Die Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf in Europa, 2. Aufl., Hannover, 1983
- Rombach, H.: Angst. In: Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. I, Freiburg, 1957
- Saint-Exupéry, A.: Der kleine Prinz, Berlin, 1958
- Sartre, J.P.: Das Sein und das Nichts, Versuch einer phänomenologischen Ontologie, übersetzt von Streller, J., Hamburg, 1952
- Seibert, N.: Auswirkungen von Tabuierung und Enttabuierung auf die Erziehung in der Schule, Dissertation, München, 1984
- Seneca: Vom glückseligen Leben, Stuttgart, 1978
- Sennet, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Frankfurt a. M., 1983
- Sommer, S.: Gedanken nach Sonnenaufgang. In: Kinder wie die Zeit vergeht, München, 1973
- Spranger, E.: Lebensformen, 8. Aufl., Heidelberg, 1950
- Spranger, E.: Gedanken zur Daseinsgestaltung, 4. Aufl., Bonn, 1961
- Süddeutsche Zeitung Nr. 44, vom 23. Februar 1981
- Schärrelmann, H.: Herzhafter Unterricht, Hamburg, 1902
- Scharrelmann, H.: Wege zur Kraft, Braunschweig, 1923
- Scheler, M.: Vom Verrat der Freude, 4. Aufl., Bern, 1954
- Schell, H.: Angst und Schulleistung, Göttingen, 1972

- Scheuerl, H.: Zur Begriffsbestimmung von "Spiel" und spielen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 1975
- Scheuerl, H.: Theorie des Spiels, Weinheim, 1975
- Schleißheimer, B.: Der Sinn, das Gute und die Werte. In: Tschamler, H., Zöpfl, H.: Sinn und Wertorientierung als Erziehungsauftrag der Schule, München, 1978
- Schmidt, H.: Philosophisches Wörterbuch, Stuttgart, 1969
- Schmidt, K.: Magie der Freude, Pforzheim, 1982
- Schopenhauer, A.: Die Welt als Wille und Vorstellung, Leipzig, 1819
- Schriftenreihe der CSU Fraktion: Band XVIII, Erfolg in der Schule - Freude an der Schule, München, 1986
- Schrom, W.: Auszug aus dem Kommentar zum Lehrplan der Hauptschule, München, 1985
- Schullandheimwerk Mittelfranken e.V. (Hrsg.): Informationen zur Schullandheimarbeit, o.O., 1983
- Schultz-Hencke, H.: Lehrbuch der analytischen Psychotherapie, Hannover, 1951
- Schwarzer, R.: Schulangst und Lernerfolg, Düsseldorf, 1975
- Schweitzer, A.: Gesammelte Werke, Bd. 2, München, 1975
- Statistische Berichte des Bayerischen Statistischen Landesamts, 1980, 1981, 1982, 1983
- Statistisches Bundesamt: Die Situation der Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, Mainz, 1979
- Stippel, F.: Die Zerstörung der Person, Donauwörth, 1957
- Stöcker, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, München, 1970
- Tagore, R.: Indische Weisheiten, o.J., o.O.
- Tausch, R. u. A.-M.: Erziehungspsychologie, Göttingen, 1977

- Tausch, R.: Wie kann ich ein Lehrer werden, der das fachliche und persönliche Lernen der Schüler erleichtert? In: Blätter für Lehrerfortbildung, 32. Jahrgang, Heft 7/8, München, 1980
- Tröger, W.: Erziehungsziele, 2. Aufl., München, 1976
- Verfassung des Freistaates Bayern, 18. Aufl., München, 1965
- Weber, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth, 1979
- Weber, M.: Wissenschaft als Beruf. In: Deutsche Geschichtsphilosophie von Lessing bis Jaspers, hrsg. und eingeleitet von Rossmann, K., Bremen, 1959
- Weimer, H.: Der Weg zum Herzen des Schülers, 3. verm. Aufl., München, 1917
- Weizsäcker, C.F.v.: Deutlichkeit, München, Wien, 1978
- Weizsäcker, C.F.v.: Wege in die Gefahr, München, Wien, 1976
- Wetekamp, W.: Selbstbestätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht, 4. verm. Aufl., Leipzig, 1919
- Wittenbruch, W.: In der Schule leben. Theorie und Praxis des Schullebens, Stuttgart, Berlin, Mainz, 1980
- Wolf, K.: Individuelle und soziale Erziehungsziele in der pluralistischen Gesellschaft. In: Asperger, H., Haider, F. (Hrsg.): Das Werden sozialer Einstellungen in Familie, Schule und anderen Sozialformen, Wien, 1974
- Wombacher, F.: Die Lernzielorientierung an der Schulfront und in der Lehrerbildung. In: Kozdon, B. (Hrsg.): Lernzielpädagogik - Fortschritt oder Sackgasse? Bad Heilbrunn, 1981
- Zöpfl, H.: Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik, Donauwörth, 1976
- Zöpfl, H.: Geh weiter Zeit, bleib steh, Rosenheim, 1979
- Zöpfl, H.: Grund zur Freude, München, Berlin, 1981

- Zöpfl, H.,
Heigl, J.: Erziehung zwischen Gesellschaftsanspruch
und Kindbedürfnis, München, 1982
- Zöpfl, H.: Ein gutes Wort zur rechten Zeit,
Pfaffenhofen, 1983
- Zöpfl, H.: Zur Besinnung. Der kleine Prinz beim
Pädagogen. In: Pädagogische Welt, 38. Jahr-
gang, Heft 9, 1984
- Zöpfl, H.: Weil ich dem Leben vertraue,
Rosenheim, 1984
- Zöpfl, H.: Das kleine Glück, Rosenheim, 1985
- Zweig, S.: Die Welt von gestern, Erinnerungen eines
Europäers. In: Hellpach, W.: Erzogene
über Erziehung, Heidelberg, 1954

Lebenslauf

Als zweites Kind des Ehepaares Franz und Barbara Igerl, geb. Lechner, wurde ich, Franz Xaver Igerl, am 27. Januar 1946 in München geboren.

In München-Pasing besuchte ich acht Jahre die Volksschule am Schererplatz. Anschließend begann ich eine Lehre als Maschinenschlosser, die ich 1964 vor der Industrie- und Handelskammer mit dem Gesellenbrief abschloß.

Vom Herbst 1964 bis Ostern 1967 war ich Schüler am Aufbau-gymnasium der Pallottiner in Hersberg am Bodensee.

1967 wechselte ich an das Erzbischöfliche Abendgymnasium Neuß über, an dem ich 1969 die Reifeprüfung ablegte.

Von Ostern 1970 an studierte ich sechs Semester an der Ludwig-Maximilians-Universität in München-Pasing, ehemaliger Fachbereich Erziehungswissenschaften, für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. 1973 legte ich hierfür das erste Staats-examen ab und begann Ostern 1973 meinen Dienst als Lehramts-anwärter in Bernbeuern.

1976 wurde ich nach Ablegung meines zweiten Staatsexamens nach Tutzing versetzt und wurde im Schuljahr 1977/78 mit der Funktion eines Praktikumslehrers beauftragt.

Am 20. Juli 1982 übernahm ich mit der Ernennung zum Hauptlehrer die Schulleitung der Grundschule an der Ridlerstraße in München; im Schuljahr 1983/84 die Schulleitung der Grundschule an der Bergmannstraße.

Von der Regierung von Oberbayern erhielt ich am 5. März 1986 die Ernennungsurkunde zum Rektor.

Daneben immatrikulierte ich mich im Frühjahr 1983 an der Ludwig-Maximilians-Universität München und belegte Vorlesungen und Übungen in den Fächern Pädagogik, Philosophie, Theologie und Grundschuldidaktik.

Die Dissertation fertigte ich im Hauptfach Schulpädagogik unter der Betreuung von Herrn Professor Dr. Helmut Zöpfl an. Als erstes Nebenfach wurde Philosophie, als zweites Grund-schuldidaktik gewählt.

